



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 relevância da interação
criança-criança em grupos heterogêneos no
processo de aprendizagem**

Vanessa Alexandra Fernandes Maia

Orientadora: Professora Doutora Assunção Folque

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2014



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 relevância da interação
criança-criança em grupos heterogêneos no
processo de aprendizagem**

Vanessa Alexandra Fernandes Maia

Orientadora: Professora Doutora Assunção Folque

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2014

As crianças mais jovens veem às crianças mais velhas como sendo capaz de contribuir com alguma coisa, enquanto as crianças mais velhas veem as mais novas como alguém que necessita da sua ajuda. Assim, num grupo heterogéneo, estas conceções das crianças acabam por fomentar um ambiente de cooperação que traz vantagens para as crianças e para os educadores (Katz, 1995).

Agradecimentos

Muitas são as etapas pelas quais passamos ao longo da nossa vida, contribuindo todas elas para o nosso crescimento. A obtenção deste grau académico assume-se como mais uma etapa de vida vencida, na qual várias pessoas deram o seu contributo, embora de diferentes modos, alimentando-a através de palavras de incentivo ou de partilha. Sendo assim e, uma vez que terminada, cabe-me a mim deixar aqui o meu profundo agradecimento a essas pessoas. Neste sentido, agradeço:

À professora Doutora Maria da Assunção Folque, que orientou na elaboração deste relatório, pela partilha dos seus saberes, pela disponibilidade prestada para acompanhamento e sugestões proporcionadas acerca deste trabalho que se revelaram enriquecedores no desenvolvimento deste trabalho.

À professora Maria de Fátima Aresta Godinho, que orientou a minha prática educativa ao longo deste ano, pela disponibilidade, atenção dispensada, dedicação e incentivo, o meu muito obrigado.

Às crianças que fizeram parte deste grupo magnífico com quem tive o privilégio de trabalhar, pois sem elas nada teria sido possível e sua respetiva família, uma vez que também ela contribuiu para a realização deste trabalho.

Às educadoras cooperantes (Emília Ambrósio e Conceição Canivete) e às auxiliares de ação educativa (Marília Coelho e Maria Felizarda Mocinho) pelos momentos de partilha de conhecimentos, de incentivo e acompanhamento no decorrer de toda a ação educativa.

À Graça Gonçalves, pelo seu companheirismo, disponibilidade, dedicação, apoio demonstrado em diferentes momentos de dificuldade, pelas horas de reflexão que passámos juntas e, principalmente, pela sua amizade.

Aos meus amigos e à minha família que sempre me incentivaram e apoiaram incondicionalmente.

À minha mãe e ao Manel, pela sua presença, apoio, carinho, compreensão e, especialmente, pela oportunidade que me deram em realizar este meu sonho.

Ao meu namorado pela compreensão, dedicação, disponibilidade e apoio incondicional, pelas palavras de incentivo nos momentos de maior fragilidade, pelos momentos de escuta que me ajudaram a não desistir, pela força demonstrada para que concluísse esta etapa da minha vida e, especialmente, pela compreensão da minha ausência.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: A relevância da interação criança-criança em grupos heterogêneos no processo de aprendizagem.

Resumo

O presente relatório corresponde a uma descrição refletida do trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, na instituição Centro Infantil Irene Lisboa (CIIL), em contexto de Creche e Jardim de Infância. Este apresenta, inicialmente, uma reflexão fundamentada cujo enfoque é o tema do relatório: a relevância da interação criança-criança em grupos heterogêneos no processo de aprendizagem, sustentada na perspetiva sócio histórica de Vygotsky, nomeadamente no conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) e na abordagem de Lilian G. Katz acerca da contribuição da interação entre crianças de diferentes idades na educação. A sua abordagem metodológica foi desenvolvida ao nível da aplicação de questionários à equipa educativa e pais com quem desenvolvi a PES e da recolha e análise de situações de interação entre crianças em ambos os contextos.

Palavras-chaves: grupos heterogêneos, zona de desenvolvimento proximal (ZDP), aprendizagem cooperativa, interação.

Abstract - Supervised Teaching Practice in Preschool Education - The importance of child-child interaction in heterogeneous groups in the learning process.

This report corresponds to a description of the work reflected in the practice of supervised teaching in preschool education, in the institution “Centro Infantil Irene Lisboa” (CIIL), in the context of nursery and kindergarten. This presents initially a reasoned reflection whose focus is the subject of the report, the importance of child-child interaction in heterogeneous groups in the learning process in sustained socio historical perspective of Vygotsky, in particular the concept of zone of proximal development (ZDP) and Lilian G. Katz approach about the contribution of the interaction between children of different ages in education. Their methodological approach was developed to the level of application of questionnaires to parents and educational team who developed the PES and the collection and analysis of the interactions among children in both contexts.

Keywords: heterogeneous groups, zone of proximal development (ZDP), cooperative learning, interaction.

Índice geral

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice geral.....	vii
Índice de anexos.....	ix
Índice de apêndices.....	xi
Índice de fotografias.....	xiii
Índice de quadros.....	xv
Índice de gráficos.....	xvii
Siglas e abreviaturas.....	xix
Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento teórico.....	7
1. Enquadramento teórico.....	9
1.1 Perspetiva sócio histórica de Vygotsky.....	9
1.2 A interação entre crianças de diferentes idades.....	14
1.2.1 – Perspetiva de Lilian G. Katz.....	14
1.2.2 Papel do educador como promotor das interações.....	18
1.3 O Movimento da Escola Moderna e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	21
Capítulo II – Estrutura metodológica do projeto.....	25
2. Estrutura metodológica do projeto.....	27
2.1 Professor-investigador.....	27
2.2 Identificação dos objetivos.....	28
2.3 Enquadramento metodológico e instrumentos de recolha de dados.....	29
2.3.1 Caderno de formação.....	29
2.3.2 Ficha das Oportunidades Educativas do manual do DQP.....	31
2.3.3 Perfil de Utilização do modelo do MEM.....	34
2.3.4 Inquérito por questionário.....	35
Capítulo III - Contextualização do contexto educativo.....	41
3. Contextualização do contexto educativo.....	43
3.1 Caracterização da instituição.....	43
3.2 Conceção da ação educativa em creche.....	46
3.2. 1 Caracterização do grupo de crianças.....	46
3.2.2 Fundamentos da ação educativa.....	52
3.2.3 Organização do tempo.....	53

3.3 Conceção da ação educativa em jardim-de-infância.....	56
3.3. 1 Caracterização do grupo de crianças.....	56
3.3.2 Fundamentos da ação educativa.....	61
3.3.3 Organização do tempo.....	63
Capítulo IV - Intervenção educativa.....	67
4. Intervenção educativa.....	69
4.1 Potenciar as interações entre crianças de diferentes idades no contexto de creche..	69
4.1.1 No dia-a-dia do contexto.....	71
a – Acolhimento.....	71
b – Reforço alimentar.....	73
c - Explorações/propostas.....	74
d - Higiene.....	76
e - Refeições (almoço/lanche).....	77
f - Sesta.....	78
4.2 Potenciar as interações entre crianças de diferentes idades no dia-a-dia no contexto de jardim-de-infância.....	79
4.2.1No dia-a-dia do contexto.....	80
a – Acolhimento.....	80
b - Planeamento em conselho.....	81
c – Explorações/propostas.....	83
d - Higiene.....	86
e - Comunicações.....	87
f – Refeições (almoço e lanche).....	88
4.3 Análise das planificações através da Ficha de Oportunidades Educativa do Manual do DQP em creche e em jardim-de-infância.....	88
4.3.1 Organização dos dados - creche.....	88
4.3.2 Organização dos dados – jardim-de-infância.....	90
4.3.3 Análise dos dados em creche e jardim-de-infância.....	92
4.4 Perspetiva dos adultos sobre a heterogeneidade.....	98
4.4.1 Análise dos dados dos questionários.....	98
4.4.1.1 Perspetiva da equipa.....	99
4.4.1.2 Perspetiva dos pais.....	104
Considerações finais.....	113
Referências bibliográficas.....	117
Apêndices.....	123
Anexos.....	223

Índice de anexos

Anexo 1 – Perfil de Desenvolvimento dos 8m aos 17m e dos 18m aos 35m do Manual de Processos-Chave de Creche da Segurança Social.....	225
--	-----

Índice de apêndices

Apêndice 1 – Exemplo de relatório individual de observação participante em creche.....	125
Apêndice 2 – Exemplo de relatório individual de observação participante em jardim-de-infância.....	145
Apêndice 3 – Ficha das Oportunidades Educativas em creche.....	165
Apêndice 4 – Ficha das Oportunidades Educativas em jardim-de-infância.....	173
Apêndice 5 – Exemplo de planificação semanal cooperada em creche – design do plano..	185
Apêndice 6 – Exemplo de planificação semanal cooperada em jardim-de-infância – design do plano	187
Apêndice 7 – Exemplo de planificação semanal em creche – projeção no tempo.....	189
Apêndice 8 – Exemplo de planificação semanal em jardim-de-infância – projeção no tempo	191
Apêndice 9 – Exemplo de planificação diária cooperada em creche.....	193
Apêndice 10 – Exemplo de planificação diária cooperada em jardim-de-infância.....	197
Apêndice 11 – Perfil de Utilização do modelo do MEM	203
Apêndice 12 – Inquérito por questionário – teste	211
Apêndice 13 – Inquérito por questionário	217

Índice de fotografias

Fotografia 1 – T. R. (1:10) e o A. (1:10) a dançarem juntos voluntariamente.....	47
Fotografia 2 – T. H. (2:0) a explorar um jogo de encaixe por iniciativa própria.....	47
Fotografia 3 - As crianças a explorarem autonomamente livros.....	47
Fotografia 4 - Autonomia nos momentos da rotina – almoço.....	47
Fotografia 5 - Exploração de materiais.....	48
Fotografia 6 - Atividades de descoberta e surpresa: enriquecimento de área.....	48
Fotografia 7 - Momento planificado com o intuito de fomentar a interação entre criança...50	
Fotografia 8 - Observação do A. (1:10) a brincar ao faz-de-conta.....	50
Fotografia 9 - Observação das capacidades das crianças – sobe e desce pequenas estruturas	51
Fotografia 10 - A. (1:10) a emparelhar caixas.....	51
Fotografia 11 - Momento de interação.....	72
Fotografia 12 - Interação entre as crianças de jardim-de-infância e creche.....	72
Fotografia 13 - Reforço da manhã: distribuição de comida pelos amigos.....	74
Fotografia 14 - Momento de interação entre crianças com recurso ao jornal.....	74
Fotografia 15 - L. (5:9) a ajudar o D. (2:0) a vestir o avental.....	75
Fotografia 16 - M. do M. (3:5), a R. (1:6) e o M. R. (1:9) a interagir.....	75
Fotografia 17 - Momento de interação.....	76
Fotografia 18 - Momento de interação.....	77
Fotografia 19 - Momento de interação.....	77
Fotografia 20 - Interação na realização dos registos nos mapas.....	82
Fotografia 21 - Interação entre crianças durante as brincadeiras livres.....	85
Fotografia 22 - Interação entre crianças no momento da higiene.....	87

Índice de quadros

Quadro 1 – Rotina diária do grupo de crianças.....	54
Quadro 2 – Rotina diária da sala de jardim-de-infância.....	63
Quadro 3 – Rotina diária segundo o MEM utilizada na sala de jardim-de-infância.....	65
Quadro 4 – Momentos da rotina diária observados e registados em contexto de creche.....	70
Quadro 5 – Momentos da rotina diária observados e registados em contexto de jardim-de-infância.....	79
Quadro 6 – Total de inquiridos.....	98
Quadro 7 – Resposta à questão nº4.....	102
Quadro 8 – Resposta à questão nº4.....	108

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Organização dos grupos em creche.....	89
Gráfico 2 - Iniciativa em creche.....	89
Gráfico 3 - Áreas de aprendizagem (OCEPE) em creche.....	89
Gráfico 4 - Interações em creche.....	90
Gráfico 5 - Organização dos grupos em jardim-de-infância.....	90
Gráfico 6 - Iniciativa em jardim-de-infância.....	91
Gráfico 7 - Áreas de aprendizagem em jardim-de-infância.....	91
Gráfico 8 - Interações em jardim-de-infância.....	92
Gráfico 9 - Total de inquiridos	99
Gráfico 10 - Resposta à questão nº1.....	100
Gráfico 11 - Resposta à questão nº2.....	100
Gráfico 12 - Resposta à questão nº3.....	101
Gráfico 13 - Resposta à questão nº3.2.....	102
Gráfico 14 - Resposta à questão nº1	104
Gráfico 15 - Resposta à questão nº2	106
Gráfico 16 - Resposta à questão nº3.....	106
Gráfico 17 - Resposta à questão nº3.2.....	108

Siglas e abreviaturas

J.I. – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

PES – Prática de Ensino Supervisionada

CIIL – Centro Infantil Irene Lisboa

MEM - Movimento da Escola Moderna

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria

Fot. - Fotografia

MA2 - Marcha Adquirida 2

Introdução

Este relatório de estágio é realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, nomeadamente na componente de Prática de Ensino Supervisionado no Pré-Escolar (PES), na Universidade de Évora, e foi concretizado sob orientação da professora Doutora Maria da Assunção Folque.

Este estágio teve como propósito, enquanto futura educadora de infância, adquirir conhecimentos e experiências vivenciadas e partilhadas com todos os membros da equipa educativa da instituição onde foi desenvolvida a PES.

O presente relatório está realizado em torno de um estágio com intervenção em contexto de creche e jardim-de-infância que foi concretizado na instituição Centro Infantil Irene Lisboa, CIIL, cuja temática está centrada em grupos heterogéneos.

O relatório encontra-se organizado em quatro capítulos que se interligam entre si, uma vez que todo o trabalho se encontra relacionado com a Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida ao longo de dois semestres no Centro Infantil Irene Lisboa, e estrutura-se seguindo alguns pontos fundamentais que passarei a mencionar em seguida. No primeiro capítulo irei apresentar o enquadramento teórico, onde refiro as perspetivas e contribuições de alguns autores sobre a temática – grupos heterogéneos/heterogeneidade e sua relação com a aprendizagem na infância. Organizei este capítulo em três pontos, no primeiro irei apresentar a perspetiva sócio histórica de Vygotsky, perspetiva essa que fundamenta a importância das interações entre pessoas de níveis de desenvolvimento diferente e o conceito-chave de zona de desenvolvimento próximo [ZDP], bem como a questão do desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem (imitação e mediação) que o autor refere que podem potenciar a aprendizagem das crianças. Apresentarei também neste ponto a importância das interações entre crianças para o processo de aprendizagem, onde darei ênfase à aprendizagem social e ao papel desempenhado pelos adultos no desenvolvimento das crianças com base na perspetiva de vários autores (Katz & Chard (2009); Vala (2013); Dias & Bhering (2005); Vygotsky, (1930/1991)) acerca da aprendizagem cooperativa. No segundo ponto, darei ênfase às vantagens/desvantagens da interação entre crianças de diferentes idades através da visão/perspetiva de Lilian Katz com o intuito de compreendermos a importância dos grupos heterogéneos no desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como a relevância do papel do adulto enquanto promotor e mediador das interações entre crianças de diferentes idades. No terceiro ponto, apresentarei o modelo curricular Movimento da Escola Moderna

(MEM) que fundamenta a composição dos grupos de crianças heterogêneas em termos etários como uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e a perspectiva das OCEPE (Ministério da Educação, 1997) relativamente a esta temática, isto porque foram os principais referenciais utilizados no decorrer na minha prática de ensino supervisionada.

O segundo capítulo será dedicado à metodologia adotada durante a PES, onde apresentarei os objetivos do trabalho, os processos e instrumentos metodológicos utilizados dentro do paradigma de investigação-ação para caracterizar o grupo e o contexto, para conhecer os processos de aprendizagem entre crianças de diferentes idades e para conhecer o ponto de vista dos pais, das educadoras e das auxiliares de ação educativa no que diz respeito à aprendizagem das crianças em grupos heterogêneos. Para a recolha e análise dos dados da investigação-ação, utilizei alguns instrumentos tais como: o caderno de formação, a ficha das oportunidades educativas do manual do DQP, o perfil de implementação do MEM e o inquérito por questionário. Ainda neste ponto irei descrever-los, isoladamente, em termos metodológicos bem como a respetiva análise dos mesmos. Para além disto, também deverei colocar-me na posição de investigadora, apoiando-me em pressupostos teóricos utilizados na recolha de dados, fazendo referência a Máximo-Esteves (2008) e a Isabel Alarcão (2001), numa *visão panorâmica da investigação-ação*. Os resultados das recolhas de dados serão colocados em apêndice e anexos próprios.

No terceiro capítulo, será apresentado o contexto educativo no qual desenvolvi a minha PES, incluindo a caracterização da instituição, referindo a sua localização, a sua estrutura, bem como os princípios e os aspetos fundamentais presentes no seu Projeto Educativo que servem como fio condutor na dinâmica institucional da instituição. Ainda neste capítulo apresentarei os contextos de creche e jardim-de-infância onde decorreu a minha prática, que incluí a caracterização dos grupos das duas valências sendo evidenciados alguns dados quantitativos relativos ao grupo como o número de crianças, o número de crianças por género e o número de crianças por idade. Para além disto, os interesses e as necessidades das crianças identificados no decorrer da minha prática, as experiências e competências das crianças nas diferentes áreas curriculares são aspetos que irão permitir conhecer melhor os grupos, e por isso serão referenciados também neste capítulo. Ainda neste capítulo no ponto, Fundamentos da Ação Educativa, apresentarei os princípios pelos quais regí a minha ação educativa relacionando-os com a temática dos grupos heterogêneos. Por último, no ponto Organização do Tempo, apresentarei a dinâmica das salas que irão permitir perceber melhor a sua importância para o estabelecimento de interações, isto porque

para além do papel ativo e decisivo desempenhado pelo educador na organização do espaço e materiais, é necessário que este também encontre uma forma de organizar o tempo. É muito importante que este tempo tenha incluído os tipos de interação diferenciada, ou seja, criança-criança, criança-adulto, pequeno grupo, grande grupo ou mesmo individualmente, cabendo ao educador criar uma rotina diária tendo em conta estes tipos de interação.

De seguida, no quarto capítulo, serão apresentados e interpretados os dados recolhidos, através de uma narrativa descritiva e reflexiva da interpretação dos mesmos. Neste capítulo será explicado aquilo que foi feito ao nível dos grupos heterogéneos, tendo em conta a natureza de dois contextos diferentes: Creche e Jardim-de-Infância. Aqui irei descrever e analisar a minha intervenção que foi sustentada pelas planificações diárias e semanais, bem como pelo caderno de formação, como forma de explicitar o trabalho que foi desenvolvido em torno desta temática, ou seja, neste capítulo será apresentado de que forma ao longo da PES potencieei as aprendizagens das crianças em grupos heterogéneos, através da apresentação da análise e discussão dos dados obtidos, bem como a sistematização dos resultados. Para além disto, no último ponto, apresentarei a perspetiva dos adultos (pais, educadoras e auxiliares de ação educativa com quem desenvolvi a minha prática) quer do contexto de creche, quer de jardim-de-infância sobre os grupos heterogéneos, expondo os resultados obtidos nos questionários.

Constará ainda neste relatório, as considerações finais, onde serão apresentadas as conclusões, as aprendizagens realizadas, bem como as contribuições deste trabalho para a minha vida pessoal e profissional; as referências bibliográficas utilizadas, os anexos e os apêndices.

Durante a prática tive oportunidade de desenvolver competências que estão presentes no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, e isso permitiu-me aprofundar a compreensão da profissionalidade. Deste modo, tive de encontrar estratégias que fossem de encontro às necessidades das crianças. Isto permitiu-me proporcionar um conjunto de situações que promoveram o conhecimento das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento, bem como observar e refletir sobre o papel do educador enquanto mediador de conhecimentos.

Durante este percurso pude conhecer o processo de ensino-aprendizagem de crianças com idades compreendidas entre os 1 e os 5 anos, contactando de perto com as suas características e necessidades, permitindo-me refletir sobre experiências que poderiam ou não ser adequadas para estes grupos, cumprindo assim alguns dos objetivos da unidade curricular (PES).

O facto de ter realizado a prática nesta instituição (CIIL) permitiu-me observar como o educador deve proporcionar às crianças condições que lhes permitam um desenvolvimento global, tais como físico, emocional, cognitivo, social e intelectual, sem esquecer que existem ritmos diferentes de desenvolvimento que devem ser respeitados mas para além disso, também permitiu-me contactar com grupos heterogéneos.

Após as docentes que lecionam a unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), Assunção Folque, Fátima Godinho e Ana Artur, apresentarem algumas propostas de tema para o Relatório Final da PES, decidi seleccionar o tema “*A relevância da interação criança-criança em grupos heterogéneos no processo de aprendizagem*”. Neste momento refleti que embora os conhecimentos que possuía nesta temática fossem ainda superficiais, pude deduzir por meio das aulas lecionadas e do contexto educativo onde estive inserida (Centro Infantil Irene Lisboa - grupo heterogéneo (3,4 e 5 anos de idade) em jardim-de-infância) que seria um tema desafiador. Para além disto, a escolha também se baseou num conjunto de motivações pessoais, tais como: a necessidade de uma melhor compreensão de uma constituição de grupos heterogéneos em termos etários na Educação Infantil, a necessidade de aprofundar os conhecimentos relativos às interações em grupos heterogéneos, o desejo de compreensão do sentido social atribuído às aprendizagens em grupos mistos e a curiosidade inerente aos benefícios das interações entre crianças de diferentes idades. Foram estas singularidades que desenvolveram em mim um despertar de interesses e curiosidades que me levaram a optar por este tema. Esta temática deve merecer atenção por parte dos profissionais no atual contexto em que vivem as crianças e na sociedade em geral porque este tipo de grupo é uma mais-valia para as crianças e adultos uma vez que a sua organização se aproxima do contexto familiar e social.

A educação de infância passou a fazer parte integrante do sistema educativo português (em 1973) com a Lei 5/1973, de 25 de julho. A partir de então tem vindo a sofrer diversas alterações (exemplo: Lei de Bases do Sistema Educativo) que levaram à sua evolução ao longo dos tempos (Ministério da Educação, 2006). Quero com isto dizer que, embora ainda se pratique na educação de infância um ensino estandardizado (homogéneo) de qualidade, atualmente procura-se inovar no ensino para que possamos estar mais próximos da sociedade atual. Inerente a este conceito de qualidade, surgiu um novo conceito – diferenciação pedagógica – que defende a ideia da criança como sujeito ativo na construção do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e “ (...) não como objecto do processo educativo.” (Ministério da Educação, 1997, p.19), permitindo assim que cada

uma aprenda ao seu ritmo (Ministério da Educação, 1997). Desta forma, a relevância do papel da educação de infância acentuou-se, uma vez que

“A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros.” (Ministério da Educação, 1997, p.19).

A adoção, por parte da educação de infância, de uma “escola inclusiva” promoveu a prática de uma pedagogia diferenciada que se centra na cooperação e em dar resposta às necessidades individuais das crianças. Este conceito remete-nos para um outro, mais especificamente para o de grupos heterogêneos em termos etários, defendido por alguns autores como Vygotsky (1930/1991), Lilian Katz (1995;1998) e Sérgio Niza (2013), por exemplo. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) consideram “ (...) que a interação entre crianças em momentos diferenciados de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.” (Ministério da Educação, 1997, p.35), uma vez que “ (...) têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum.” (Ministério da Educação, 1997, p.35). Isto significa, que este modelo tem por base as crianças se apoiarem/ensinarem umas às outras, desenvolvendo-se um trabalho de cooperação e entajuda que é benéfico para o progresso da aprendizagem e desenvolvimento. Por estas razões deve-se “Assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da entajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural.” (Pereira, 2013, p.21 cita Oliveira-Formosinho).

Este conceito da “heterogeneidade” foi introduzido por Horace Mann, secretário do Conselho de Educação de Massachusetts, que teve como principal referência/modelo a estrutura organizacional de uma fábrica. A intenção deste modelo, como já mencionei anteriormente, consiste em praticar-se uma educação que vá para além dos métodos curriculares padronizados, ou seja, que se foque no planeamento com base nas necessidades do grupo para as de cada criança individualmente. No entanto, as primeiras tentativas de implementação deste modelo não correram como esperado devido à falta de apoios e ao currículo inadequado que ainda se baseava nos princípios organizativos dos grupos homogêneos. Desta forma, a primeira referência sobre salas com grupos heterogêneos

remete-nos para 1959, no sistema educacional britânico, através da publicação de Goodlad e Anderson – *The Nongrade Elementary School*. Desde então, este modelo ganhou bastantes apreciadores e praticantes por todo o mundo, uma vez que vários autores e estudos começaram a evidenciar os benefícios inerente à constituição de grupos heterogéneos na educação de infância (McClellan & Kinsey, 1999).

Em 1995, Nye et al. apresentou a definição de grupos heterogéneos,

A prática de agrupar as crianças de mais de um ano de idade e nível de habilidade (geralmente três níveis etários) em conjunto, tem o objetivo de maximizar as práticas de ensino que envolvam interação, aprendizagem experiencial, flexibilidade do pequeno grupo e aumentam a participação entre as crianças que vivenciam uma contínua progressão da aprendizagem (cognitiva e social) de acordo com a sua taxa individual de aquisição de conhecimentos e habilidade dentro de um ambiente que proíbe situações artificiais (McClellan & Kinsey, 1999, p. 4).

No entanto, em Portugal ainda existem poucos estudos sobre esta temática da heterogeneidade na educação de infância. Os primeiros referenciais que, em Portugal, abordam esta temática são o Movimento da Escola Moderna (MEM, 1965) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997). Porém, têm-se criado condições para que este nível de ensino (educação de infância) promova cada vez mais uma educação de qualidade para todas as crianças.

Em suma, a realização deste relatório final de estágio permitirá conhecer melhor as características e os desafios inerentes a esta profissão, partindo da análise de documentos e reflexões efetuadas que sustentaram toda a Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Capítulo I

Enquadramento teórico

1. Enquadramento teórico

No processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança vários autores cooperaram, tais como Vygotsky, Piaget e Lillian G. Katz, para que possamos compreender e refletir mais aprofundadamente o papel das interações entre crianças de idades diferentes no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Piaget, segundo a sua teoria de desenvolvimento e aprendizagem da criança, defende que o ser humano evolui através da interação entre o meio envolvente e o sujeito (interação sujeito/objeto), enquanto para Vygotsky o desenvolvimento dá-se através da interação social (Bello, 1995). Esta interação social deve ter pelo menos dois intervenientes para que possam ocorrer, sendo uma troca de experiências e conhecimentos entre ambos. Isto significa que na sua perspetiva, a interação social com o meio e com outros sujeitos está na base do desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais das crianças (Lucci, 2006; Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010; Fino, 2001).

Vygotsky elaborou numa perspetiva histórico-cultural ou sociocultural, enquanto Piaget deu o seu contributo baseando-se na Psicologia Genética e Lillian G. Katz dá ênfase aos benefícios inerentes às interações entre crianças de diferentes idades como promotora do desenvolvimento e aprendizagem. Para estes autores, a criança é vista como um ser que se constrói ao longo do seu processo de desenvolvimento, sendo por isso um ser ativo e não passivo, o que significa que ela é o produto da interação do sujeito com o meio envolvente.

1.1 Perspetiva sócio histórica de Vygotsky

A perspetiva sócio histórica de Vygotsky dá grande importância ao processo de interação na construção do conhecimento e tem como principal objetivo “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo.” (Lucci, 2006, p.5 cita Vygotsky).

A sua teoria de desenvolvimento partiu do pressuposto de que todo o ser é ativo, isto é, a criança constrói a sua própria aprendizagem a partir de estímulos do meio social. Para Vygotsky, o desenvolvimento da criança só faz sentido quando se tem em conta a influência do meio social que a rodeia, para além da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto. Nesta perspetiva distingue desenvolvimento de aprendizagem, “ (...) definindo esta última como sendo um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano e necessário ao processo de desenvolvimento.” (Vala, 2008, p. 37). Assim, um

processo conduz ao outro (desenvolvimento \leftrightarrow aprendizagem), sendo a aprendizagem de caráter social e facilitadora das aprendizagens dos outros uma vez que estimula os processos internos sempre que os indivíduos estão em interação uns com os outros. A relação que se estabelece entre desenvolvimento e aprendizagem está relacionada com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Este conceito encara o desenvolvimento cognitivo como uma relação entre sujeito-objeto-sujeito, em que a interação é socialmente mediada pelo outro.

Segundo Vygotsky, “ o processo de desenvolvimento segue duas linhas diferentes em sua origem: um processo elementar, de base biológica, e um processo superior de origem sociocultural. “ (Lucci, 2006, p.7). O processo elementar (como por exemplo a memória) corresponde ao processo de desenvolvimento e maturidade do ser humano, enquanto o processo superior (como por exemplo o raciocínio) à interação estabelecida entre ambos os processos, ou seja, são o produto da interação entre os fatores culturais (plano social) e os biológicos (plano psicológico), tendo desta forma profundas raízes sociais (Lucci, 2006). A vontade é o foco da função psicológica superior porque dela dependem todas as outras funções. Segundo Vygotsky, “ (...) as funções psíquicas são de origem sociocultural, pois resultam da interação do indivíduo com o seu contexto cultural e social.” (Lucci, 2006, p.7). Deste ponto de vista, para Vygotsky, não se pode separar, no âmbito do desenvolvimento psicológico, os aspetos culturais nos quais o indivíduo se encontra inserido, tornando-se um sistema interativo. Para que o sistema seja interativo, entre funções psicológicas elementares e superiores, tem que se estabelecer uma ponte que a una – a linguagem (Lucci, 2006). Isto significa que a linguagem é o meio que permite que esses processos interativos ocorram e consequentemente, um instrumento psicológico fundamental para que o desenvolvimento humano ocorra nestes dois planos (Lucci, 2006).

Segundo Vygotsky, “ (...) o ser humano constrói seus conhecimentos e sua subjetividade ao estabelecer relações, que irão organizar e explicar o mundo que o circunda.” (Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010, p.120) através das interações (ações partilhadas) que estabelece com este, em situações definidas pelo autor como Zona de Desenvolvimento Proximal (Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010). Esta dá ênfase à interação com parceiros mais experientes como forma ativa da criança se relacionar com o mundo, sendo protagonista do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, isto é, a criança para se desenvolver é fundamental que interaja e se relacione com pessoas mais experientes como adultos e/ou crianças. Assim, Vygotsky defendeu que o processo histórico-social e a linguagem eram fundamentais no desenvolvimento do ser humano, isto

é, segundo a sua perspectiva todo o desenvolvimento e aprendizagem da criança, enquanto indivíduo, centrava-se na aquisição de conhecimentos através da interação que o indivíduo mantém com o meio circundante (Rabello & Passos, s.d.). Assim, Vygotsky considera o ser humano ativo e interativo na medida em que adquire conhecimentos a partir das relações que estabelece entre indivíduos (intra e interpessoais) e o meio que o circunda.

As correntes de Piaget e Vygotsky apresentam alguns aspetos distintos, enquanto para o primeiro autor, Piaget, o desenvolvimento é considerado maturacionista (maturação), na medida em que tem como suporte o desenvolvimento das funções biológicas e para o segundo autor o desenvolvimento da criança abrange o desenvolvimento psicológico e a interação social. Assim na perspectiva de Vygotsky, ao contrário de Piaget, o aspeto biológico não é determinante na aprendizagem da criança pois na sua perspectiva o que condiciona o seu desenvolvimento e aprendizagem é o espaço social. Para ele a criança desenvolve-se à medida que adquire aprendizagens por meio de instrumentos e experiências existentes no dito meio social. Neste sentido, Rabello e Passos (s.d.), referem que

“Em Vygotsky, ao contrário de Piaget, o desenvolvimento – principalmente o psicológico/mental (que é promovido pela convivência social, pelo processo de socialização, além das maturações orgânicas) – depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planejada no meio escolar.” (p.3)

Na perspectiva de Vygotsky a criança ao ser considerada um ser ativo e racional está preparada para poder relacionar as suas ações com a cultura em que está inserida. Para desenvolver este facto a escola é um exemplo de espaço social onde as crianças interagem de forma direta através de interações com o meio. A relevância dessas interações para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pode ser explicada com base na teoria/perspetiva de Vygotsky, mais especificamente através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky ao criar o conceito de ZDP, definiu-o como “A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes.” (Folque, 2012, p.72).

Para melhor explicar este processo, Vygotsky, considera que a aprendizagem desenvolvida pela criança ocorre em dois níveis: o desenvolvimento real que se refere à aprendizagem que a criança já realizou e é caracterizada pela autonomia nas ações e o

desenvolvimento potencial que se refere à aprendizagem que irá ser realizada no futuro, necessitando ainda da colaboração do outro, um ser mais competente, podendo ser um adulto e/ou criança. A ZDP é portanto a distância entre estes dois níveis de desenvolvimento humano e um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer hoje com a ajuda dos outros, ela conseguirá fazer sozinha amanhã (Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010; Barros, 2003). Nesta fase, da ZDP, a criança está a atuar no limite das suas capacidades, precisando do apoio/colaboração/ajuda do adulto ou dos pares para conseguir alcançar um novo nível, isto é, “ (...) um novo estágio de aprendizagem situado além do seu nível actual de competência.” (Barros, 2003, 47).

Com o conceito de ZDP Vygotsky desenvolveu um outro processo de aprendizagem que potencia a aprendizagem das crianças, a imitação. De acordo com a ZDP, Vygotsky considera também como fator determinante na aprendizagem da criança o ato imitativo - a imitação – isto porque promove o desenvolvimento da criança na medida em que promove a aquisição de conhecimentos com o auxílio de outros, bem como a dominá-los posteriormente. Como nos refere Vygotsky citado por Drago e Rodrigues (2009)

“O mérito essencial da imitação na criança consiste em que ela pode imitar ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades, mas estas, não obstante, não são de grandeza infinita. Através da imitação na atividade coletiva, orientada pelos adultos a criança está em condições de fazer bem mais, e fazer compreendendo com autonomia.” (pp. 54,55).

É nesse contexto social que surge a importância da imitação. Segundo Vygotsky, a ZDP propõe uma reavaliação do papel que a imitação desempenha no desenvolvimento mental da criança. Este autor considera que o ser humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam e é nesta perspectiva que se deve valorizar a imitação através do ato das interações, criança e/ou adulto mais experiente, na medida em que esta promova positivamente a aprendizagem e em simultâneo o desenvolvimento das crianças. Para Vygotsky, a criança inicialmente adquire capacidades/competências e conhecimentos por meio da interação com um par mais experiente, seja ele outra criança ou adulto, potencializando as ações imitativas e desta forma atua no processo de desenvolvimento. Para ele é através da interação com os parceiros mais experiente que a criança adquire capacidades que serão assimiladas pela mesma. Assim como nos diz Seifert (2010) “essa transferência dá-se através de uma

combinação entre a observação, imitação e assimilação interna do conhecimento e das competências”, com a ajuda de parceiros mais experientes (p. 37).

Vygotsky (1930/1991) considera que as crianças por meio de imitação “são capazes de fazer muito mais coisas” (p.59), isto significa que as crianças têm a capacidade de imitar uma grande diversidade de ações que ultrapassam as suas próprias competências sendo, desta forma, capazes de conceber muitas coisas. A cooperação de outras crianças e/ou adultos mais experientes é um fator fundamental para que ocorra a imitação. Nesta perspectiva, o ato de imitar não é apenas um processo mecânico na medida em que a imitação é um fator de reconstrução interna e um percurso para a aprendizagem da criança (Brandenburg, 1998). Por este motivo a imitação não deve ser encarada como algo de reprodução ou repetição de ações mas como um caminho que promove a construção e aprendizagem da criança através do que observa do exterior. Uma das formas de imitação é a linguagem, a criança inicialmente, ao interagir com os pares mais experientes e ao realizar atividades de grupo, faz uso da palavra apenas porque os imita sem que compreenda o significado da mesma (Brandenburg, 1998).

A aprendizagem por pares mais capazes na educação escolar é um dos temas com que Vygotsky se deparou. A partir da ZDP, a mediação da aprendizagem por pares mais experientes é condicionada e promovida na escola. O conceito de mediador é entendido como quem ajuda o outro a concretizar/desenvolver algo que a criança ainda não atinge sozinha. Na escola, o professor e os colegas mais experientes são os principais mediadores (Fino, 2001). A ZDP reforça assim o papel da mediação social nas aprendizagens, porque nem todas as aprendizagens promovem o desenvolvimento, só aquelas que operam na ZDP, ajudando a criança a ir um pouco mais além (Vala, 2008).

Segundo King citado por Fino (2001), “ (...) as turmas das escolas públicas são cada vez maiores e cada vez mais diversificadas e exigentes no que se refere às habilidades requeridas aos alunos (...).” (p.9). Assim, o professor poderá possuir recursos alternativos, visto que os que dispõe são diminutos para as necessidades das crianças, tais como usar os próprios colegas para que ocorra a permuta de conhecimentos. Esta aprendizagem mediada pelos pares, de diferentes faixas etárias, considera-se como um meio natural de aprendizagem que potencia o desenvolvimento da criança. Isto significa que a interação entre grupos de crianças de diferentes idades fortalece o ensino-aprendizagem na medida em que as crianças trocam conhecimentos e se apoiam/ajudam nas tarefas a realizar (Fino, 2001).

1.2 A interação entre crianças de diferentes idades

A heterogeneidade em grupos de crianças em termo etários tem sido uma temática muito discutida, estudada e analisada por diversos autores nos últimos anos. Muitos deles procuram compreender melhor as contribuições, vantagens e desvantagens, que esta composição (etária) e organização social poderá ter para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, mais especificamente para a educação, fundamentando inevitavelmente as suas pesquisas e estudos na concepção de Vygotsky: no conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal).

Um dos autores que faz referencia a esta abordagem é Lillian G. Katz na medida em que realizou estudos e pesquisas sobre esta temática. A este propósito dar-se-á ênfase à interação entre crianças de diferentes idades com base na perspectiva da autora acerca da heterogeneidade etária nos grupos escolares e da contribuição da interação entre crianças de diferentes idades na educação, bem como ao papel do educador enquanto promotor e mediador das interações entre crianças de diferentes idades.

1.2.1 Perspetiva de Lillian G. Katz

As crianças desde que nascem apresentam estruturas biológicas que vão sendo modificadas com base nas interações com o meio. Estas estruturas permitem que a criança seja um sujeito ativo no mundo simbólico da cultura a que pertence a partir das interpretações e dos significados que esta atribui às suas expressões, gestos, posturas, sons e entre outros. Isto, reforça a ideia de que as crianças pequenas envolvem-se intensamente na busca da compreensão das suas experiências, ou seja, do mundo que a rodeia (Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010). Estas dão sentido à realidade a partir de atividades que são consideradas esforços para alcançarem uma melhor compreensão com as capacidades intelectuais de que dispõem a partir das experiências que emergem. Esta situação dá ênfase ao papel dos pais e dos educadores de infância no que diz respeito ao apoio que deve ser prestado por estes com o intuito de ajudarem as crianças a terem uma percepção mais completa e exata das suas experiências. Embora os pais contribuam de forma informal e espontânea para uma melhor compreensão do mundo por parte do seu filho, por outro lado os educadores de infância desempenham esta função de forma deliberada e intencional (Katz & Chard, 2009).

Os educadores de infância a partir da noção moderna de educação de infância (de Goodlad e Andersons, 1987) começaram a desenvolver uma maior consciência e a dar mais

ênfase às idades na constituição de um grupo, por ser um bom indicador para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Katz, 1995). Assim, alguns educadores de infância começaram a desenvolver a sua prática com grupos heterogêneos que inicialmente consistia em distribuir as crianças em grupos de capacidades (Katz, 1995). No entanto, esta prática adotada evidenciou problemas, isto porque é difícil obter uma medida exata e fidedigna das reais capacidades das crianças. Para além disto, aponta-se outros inconvenientes relativamente a esta forma de agrupar crianças com diferentes idades que dizem respeito ao facto de “ (...) quanto mais jovens forem as crianças mais elevada é a probabilidade de que muitas delas sejam erradamente classificadas como (...) “fracos” ou “lentos” ou mesmo “bons” ou “maus”” (Katz & Chard, 2009, p.77) uma vez que o comportamento avaliado/interpretado poderá alterar num curto prazo de tempo; as crianças consideradas mais “fracas” acabam por se “retardarem umas às outras”, tendo tendência para se “distraírem, sonharem acordadas ou interagirem de formas improdutivas”; e as crianças consideradas mais competências têm tendência para intrigas, sofrer de *stress* e estados de ansiedade com receio de saírem do grupo (Katz & Chard, 2009; Katz, 1995).

Esta prática educativa ao longo dos tempos foi evoluindo, permitindo compreender de forma mais clara os benefícios da heterogeneidade dentro de um grupo de crianças, uma vez que as diferenças individuais apresentam inúmeras vantagens intelectuais e sociais para o seu desenvolvimento. Uma pesquisa realizada pelos autores Lougee e Graziano (sem data) com grupos etariamente heterogêneos salientaram a contribuição destes para o desenvolvimento das competências sociais através das suas inúmeras vantagens, reforçando desta forma a ideia referida anteriormente (Katz & Chard que citam Lougee e Graziano, 2009; Katz, 1995).

A existência de grupos heterogêneos em termo etários na infância tem como principal intenção aumentar a heterogeneidade global dos grupos com o propósito de potencializar as diferenças no que diz respeito às experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, uma vez que estas necessitam de oportunidades para observar e imitar competências para além de encontrarem modelos de entre os seus pais que correspondam e complementam os seus interesses de distintas maneiras (Katz, 1995).

Segundo Vala (2008), “as relações que se estabelecem entre os indivíduos são fatores que condicionam a própria interação, uma vez que estas relações se situam num determinado contexto social e os sujeitos envolvidos comportam-se de acordo com esse contexto” (Valas, 2008, p.41). Deste modo, existem dois tipos de interações sociais que podem ocorrer: as interações simétricas e as interações assimétricas. As interações simétricas têm benefícios

para a melhoria do desempenho de determinadas tarefas, para a aprendizagem e o desenvolvimento. São definidas por Matta (2001) “ (...) como aquelas em que os papéis e os estatutos atribuídos aos sujeitos, na resolução de determinada tarefa, são idênticos.” (Valas, 2008, p.43 cita Matta). Relativamente às interações assimétricas são aquelas que ocorrem com maior regularidade, pois acontecem entre um sujeito mais competente e outro menos competente. São definidas como “ (...) aquelas em que os sujeitos, implicados numa dada situação de resolução de uma tarefa, possuem papéis e estatutos diferentes.” (Valas, 2008, p.48 cita Matta). Estas interações são as predominantes em salas em que a composição do grupo de crianças é heterogénea em termos etários, isto porque a educação é encarada como uma atividade compartilhada de significados entre parceiros mais e menos experientes. A divergência de pontos de vistas entre os membros de um grupo cria desafios e exigências cognitivas quando envolvidos numa interação, uma vez que a criança mais experiente desenvolve as suas capacidades ao esforçar-se para ajudar o seu parceiro, contribuindo para o seu avanço (Dias & Bhering, 2005). Segundo Katz (1998), os grupos heterogéneos têm benefícios a diferentes níveis (intelectual e social) para ambos as posições, ou seja, tanto para as crianças mais velhas como para as mais novas, isto porque

As crianças mais jovens veem às crianças mais velhas como sendo capaz de contribuir com alguma coisa, enquanto as crianças mais velhas veem as mais novas como alguém que necessita da sua ajuda. Assim, num grupo heterogéneo, estas conceções das crianças acabam por fomentar um ambiente de cooperação que traz vantagens para as crianças e para os educadores (Katz, 1995).

A nível social as crianças mais velhas retiram benefícios nestes grupos ao envolverem-se mais ativamente, isto porque ensinam, aprendem a ensinar, cooperam e partilham conhecimentos, desenvolvendo uma maior sensibilidade perante o outro. Para além disto, também facultam modelos de comportamento social positivos para a próxima geração (crianças mais novas) com o intuito desta, mais tarde, imitá-los e aplicá-los no seio do grupo. Em alguns casos, as crianças mais velhas apresentam dificuldades em regular melhor o seu próprio comportamento, porém são incentivadas pelo adulto para ajudarem as crianças mais novas a observarem, apropriarem-se e seguirem as regras do grupo (Katz, 1995;1998). Estes grupos também permitem que as crianças mais tímidas tenham oportunidade de melhorar os seus comportamentos e atitudes sociais na interação com as crianças mais novas, permitindo que aprenda a utilizá-los de uma forma mais confiante (Katz, 1995;1998). Relativamente às crianças mais novas também existem benefícios sociais

associados, sobretudo, ao apoio/ajuda prestado pelas crianças mais velhas do grupo. A prática destes comportamentos de cooperação e entreaajuda por parte das crianças mais velhas é desde início incentivado porque é favorável para as crianças de necessitam de conforto e assistência mas também porque possibilita-as de terem um “modelo”, podendo aprender através deste. Estes comportamentos de partilha, cooperação e entreaajuda são importantes para a “competência para a vida”, uma vez que com o passar dos tempos as crianças têm oportunidade de colocar em prática aquilo que aprenderam com as outras crianças (Katz, 1995;1998).

Katz (1995;1998) nomeia outros benefícios da heterogeneidade mas desta vez do ponto de vista intelectual. Nesta perspetiva refere que as crianças alteram a sua atitude/comportamento ao nível da expressão verbal (voz, tom, complexidade, palavras...) de acordo com a idade das pessoas com quem está a interagir com o objetivo de criar um ambiente favorável de comunicação. Isto significa que nos grupos heterogéneos tanto as crianças mais velhas como as mais novas têm oportunidade para melhorar as suas competências comunicativas por meio da interação e observação do meio que as rodeias. Estes grupos também permitem que os comportamentos/attitudes desempenhados sejam mais facilmente aceites e tolerados pelo grupo, neste caso pelas crianças e adultos, isto porque “é aceitável que uma criança esteja mais à frente em matemática que as crianças da sua idade, por exemplo, mas mais atrasada na leitura, ou nas competências sociais, ou vice-versa” (Katz, 1995, pp.1 e 2).

Algumas das preocupações inerentes aos grupos heterogéneos são garantir que as crianças mais novas não sejam sobrecarregadas pelas crianças mais velhas, em que os educadores desempenham um papel importante neste sentido com o intuito de regular os benefícios potenciais da heterogeneidade e também, quando as crianças mais velhas assumem o papel de educador, podendo ser dadas informações, sugestões e ensinamentos errados. Quando tal situação é observada os educadores devem de intervir, de forma a poderem corrigir e alterar essas situações (Katz, 1995).

Katz e Chard (2009) a partir dos resultados de um estudo concretizado por Johnson e Johnson (1995) que

“ (...) realçam que as experiências de aprendizagem cooperativas “tendem a promover a motivação para a aprendizagem, motivação essa que é essencialmente intrínseca (...) mais attitudes positivas para as experiências educativas e para os educadores” (...). Além disso, “a aprendizagem cooperativa está relacionada com os elevados níveis de

auto-estima e processos mais saudáveis de tirar conclusões acerca do valor de cada uma das crianças, e origina percepções mais fortes de que outros alunos se preocupam com a quantidade de conhecimentos adquiridos, e de que outros alunos estão prontos a ajudar”” (p.81).

Esta citação fornece provas consistentes de que as crianças aprendem em grupos heterogêneos desde que orientadas para objetivos cooperativos. A aprendizagem cooperativa refere-se à organização das crianças a pares e/ou pequenos grupos como um recurso para a promoção da aprendizagem, isto porque as crianças podem aprender umas com as outras de diferentes formas: ao dar e receber ajuda, ao partilhar conhecimentos, ao refletir e construir conhecimentos sobre as ideias uns dos outros, ao observarem as estratégias; e ao interiorizarem o processo de resolução de problemas, progredindo desta forma o aumento do seu conhecimento (Vala, 2008). No entanto, para a existência de uma aprendizagem cooperativa é necessário que as crianças tenham necessidade de trabalhar com o outro (Pereira, 2013). Para este tipo de aprendizagem o desempenho de cada criança é fundamental para o trabalho de grupo, uma vez que “ (...) é uma prática pedagógica em todos os elementos do grupo têm as mesmas oportunidades na participação da tarefa e no desenvolvimento de determinadas competências.” (Vala, 2008, p.55).

1.2.2 Papel do educador como promotor das interações

Segundo a psicologia socio - cultural de Lev Vygotsky, como foi referido no ponto anterior, o desenvolvimento da criança tem origem a partir das relações que estabelecem com os outros mais capazes e/ou experientes.

A escola tem um papel importante na medida em que é um espaço social que estimula e proporciona o relacionamento entre pares na medida em que contribui, através de experiências e vivências, trocas de conhecimentos e saberes entre crianças de diferentes faixas etárias. Nesta perspetiva, o educador tem um papel determinante como mediador pois compete-lhe proporcionar um espaço físico/social e atividades motivadoras para que ocorra essa troca. O educador é, segundo Toledo e Martins (2009), “ (...) o mediador das situações favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico.” (p.4133). Assim, cabe ao educador planear os diversos instrumentos de mediação entre as crianças e o mundo para que possa proporcionar diferentes possibilidades de desenvolvimento e ao mesmo tempo organizar o modo de agir e pensar dos educandos (Toledo & Martins, 2009). Na perspetiva de Vygotsky as trocas psicossociais contribuem para o crescimento do grupo e cabe ao educador observar cada criança individualmente e aplicar uma prática pedagógica

diferenciada baseada no processo de desenvolvimento de cada criança (Dias e Bhering, 2005). Neste sentido, é fundamental que o educador perceba a interação entre crianças de faixas etárias diferentes e/ou indivíduos mais capazes, compreenda as fases de desenvolvimento e os ritmos de cada criança individualmente para lhes proporcionar um ensino-aprendizagem global (Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010).

Os autores Santos, Moreira e Vasconcellos (2010), segundo o conceito de ZDP de Lev Vygotsky, fazem referência a duas categorias de desenvolvimento da criança, o potencial e real em que o primeiro transforma o segundo sendo “ (...) necessária a instauração de um espaço de ações partilhadas” (p.121). O educador ao desempenhar o papel de mediador cria zonas de desenvolvimento proximal, modifica o potencial no real, visto que promove situações de aprendizagem, porém para que este facto se concretize é necessário que o educador observe detalhadamente o desenvolvimento da criança em todos os momentos de aprendizagem para que possa imaginar o que a criança poderá vir a aprender no futuro. Assim, pode-se concluir que ao criarem-se zonas de desenvolvimento proximal possibilita às crianças um processo de ensino-aprendizagem no global, isto é, aquilo “que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky citado por Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010, p.122). Neste sentido, segundo Santos, Moreira & Vasconcellos (2010), cabe ao educador proporcionar estímulos para que o processo de desenvolvimento da criança se concretize do atual para o potencial ao conceber “ (...) situações de aprendizagem e um ambiente de brincadeira no qual a criança atua como facilitadora da passagem de um nível atual de desenvolvimento para o potencial.” (p.121).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) considera “que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.” (p.35). Assim, o educador deve promover a entreaajuda, o sentido de responsabilidade, partilha de ideias e de saberes e gerir as interações entre as crianças para que possa criar/atuar nas zonas de desenvolvimento proximal.

Para Katz e Chard (2009), segundo a metodologia do MEM, o educador assume o papel de moderador na medida em que estimula e orienta a pesquisa das crianças, promovendo a aprendizagem e a construção do seu conhecimento.

Como já foi referido, as crianças aprendem com outras mais competentes por meio de interações sociais. O modelo de Vygotsky baseia-se em três níveis de competências: pré-desenvolvimento (sendo ajudada a criança não resolve problemas em determinadas áreas),

zona de desenvolvimento proximal (a criança resolve problemas com a ajuda de outros mais capazes e/ou experientes) e zona de desenvolvimento real (a criança consegue resolver problemas sozinha) (Dias, 2003). Assim para Vygotsky o desenvolvimento cognitivo ocorre durante o momento “scaffolding”, por meio deste o educador estimula e motiva as crianças para transitarem da zona proximal para a zona de desenvolvimento real (Dias, 2003).

O termo scaffolding (andaimes) na educação foi introduzido por Bruner (1969), era semelhante ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (Dias,2003). Dias (2003) cita Bruner (1969), ao referir-se ao conceito de scaffolding (andaimes) como um “ (...) processo de assistência oferecido pelo adulto ou por um companheiro mais capaz à criança em desenvolvimento, esclarecendo que a criança utilizar-se-á desta assistência até criar instrumentos psicológicos que lhe permitem realizar independentemente esta ou outra tarefa similar.” (s.p.). Segundo este método o educador ou outra criança mais capaz deve servir de apoio às crianças menos capazes para que possam atingir os conhecimentos e as competências pretendidas e à medida que são alcançadas deixam de necessitar desse apoio, passando a realizar as tarefas sozinhas (Dias,2003). Como nos refere Baquero (1998), Dias (2003, s.d.), “ o suporte seria dado pelo sujeito que no processo interativo domina determinada tarefa que o companheiro menos experiente ainda não consegue executar independentemente.”.

Neste processo o educador atua como mediador na construção do conhecimento da criança ao fornecer-lhe instrumentos gradualmente para que esta se construa a todos os níveis, sendo desta forma facilitador do processo de ensino-aprendizagem (Dias, 2003).

O educador é uma peça chave em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança por isso deve ter conhecimento das diferenças entre as crianças que formam o grupo, bem como estar disponível e atento às suas necessidades, acreditando nas suas competências pois só assim consegue atingir os seus interesses, necessidades e expectativas (Fernandes & Aroso, 2008). Porém, o educador deve saber relacionar e articular diferentes componentes do processo educativo, tais como observar, planejar, comunicar e avaliar. Nesta perspetiva os adultos, mais especificamente os educadores, também devem de guiar, orientar, desafiar as crianças a encontrarem soluções cada vez mais complexas na realização de uma determinada tarefa com o objetivo de operar na ZDP (Dias & Bhering,2005). Isto significa que “o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.” (Dias & Bhering,2005, p.27 cita Oliveira). Assim, para Vygotsky a intervenção do educador é também um fator imprescindível para o desenvolvimento das

crianças, em que desempenha o papel de articulador de conhecimentos de forma a garantir o domínio de novos conhecimentos por parte de todas as crianças (Martins, s.d.).

Como refere Oliveira-Formosinho (2002) "Uma criança pouco estimulada, pouco motivada e sem expectativas é uma criança sem infância." (cita Fernandes & Aroso, 2008, p.11). Assim, um educador deve saber relacionar um conjunto de recursos cognitivos de modo a compreender facilmente situações imprevistas pois só assim poderá ser capaz de promover propostas que ajudem a desenvolver as competências das crianças (Fernandes & Aroso, 2008).

1.3 O Movimento da Escola Moderna e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A adoção de um modelo curricular é considerada, segundo as investigações, um fator de qualidade da prática pedagógica.

Barros cita Oliveira-Formosinho (2003) para referir que um modelo curricular é visto

“ (...) como uma proposta articulada de objetivos e conteúdos, de estratégias de ensino e avaliação. É um referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e um referencial prático para pensar antes – da – acção, na acção e sobre a acção.” (p.71).

Isto significa que um modelo curricular é um referencial que orienta e apoia a ação educativa do educador, na medida em que permite que o educador atue com uma intencionalidade pedagógica, permitindo que “ (...) as crianças tenham oportunidade de crescer harmoniosamente, de se desenvolverem, de se envolverem na actividade, enfim, (...) possam aprender e “aprender a aprender”” (Barros, 2003, p.71).

Alguns dos modelos curriculares mais divulgados em Portugal são o modelo High/Scope, o Movimento da Escola Moderna e o modelo de Reggio Emilia (Barros, 2003). Neste ponto irei focalizar a atenção, sobretudo, no modelo curricular Movimento da Escola Moderna (MEM), uma vez que fundamenta a composição dos grupos de crianças heterogéneos em termos etários como uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças mas para além disso também na perspetiva do primeiro documento curricular publicado para a educação pré-escolar em Portugal: as OCEPE (Ministério da Educação, 1997; Folque, 2012). Isto porque, foram os principais referenciais utilizados no decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES).

As OCEPE (Ministério da Educação, 1997) tal como o nome indica são uma orientação para os educadores de infância e não um currículo para ser seguido rigidamente, permitindo-lhe conduzir a sua intervenção educativa. Para além disso, também pretendem contribuir para melhorar a qualidade da educação pré-escolar. Neste sentido, nas OCEPE surgem, por exemplo, os grupos heterogéneos em termos etários como fator de qualidade da educação. Não tomam nenhuma posição quanto à composição dos grupos, no entanto, apresentam as vantagens que esta forma de organização dos grupos poderá ter nas crianças e no educador (Ministério da Educação, 1997).

Segundo as OCEPE, a educação pré-escolar são espaços onde as crianças constroem a sua aprendizagem, de forma a favorecer a sua formação e o seu desenvolvimento equilibrado, desempenhando um papel ativo na interação com o meio que a rodeia com o intuito de este lhe fornecer condições favoráveis ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Desta forma, a criança é encara no processo de ensino-aprendizagem como um sujeito e não como um objeto, onde as características individuais são respeitadas e valorizadas, dando origem a novas aprendizagens (Ministério da Educação, 1997). Assim,

“ A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros.” (Ministério da Educação, 1997, p.19)

Nesta perspetiva, as OCEPE consideram que a educação pré-escolar deve de ser centrada nos princípios da cooperação e entreajuda, reforçando desta forma a importância da organização dos grupos por crianças de diferentes idades – grupos heterogéneos. No entanto, apesar da importância que é atribuída pelas OCEPE aos grupos heterogéneos na educação “ (...) 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), consideram que a organização de um grupo pode depender de vários fatores tais como: das condições do jardim-de-infância, das características demográficas, entre outros (Ministério da Educação, 1997). Para além disso também dão ênfase ao papel do educador para que tais interações ocorram, ou seja, referem que é importante que o educador promova as organizações a pares e/ou pequenos grupos porque permitem que as crianças tenham a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades que surjam no decorrer de uma exploração (Ministério da

Educação, 1997). As OCEPE mencionam ainda, que desta forma, “o educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras.” (Ministério da Educação, 1997, p.35).

Dos vários modelos curriculares mais conhecidos e práticos em todo o mundo (exemplo: High Scope, MEM e Reggio Emilia), o Movimento da Escola Moderna (MEM) é o único que fundamenta, entende e defende a heterogeneidade em termos etários como uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

O Movimento da Escola Moderna iniciou a sua atividade no início da década de 1960 e um dos seus fundadores e líderes educacionais é Sérgio Niza. Uma das principais referências teóricas do MEM é a teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky, no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Niza, 2013). Folque (1999) refere que “o modelo pedagógico do MEM desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, *dentro de parâmetros históricos e culturais.*” (p.5). Assim, “nesta perspectiva, a aprendizagem feita através de interacções socio-culturais enriquecida por adultos e pares, é o impulsionador do desenvolvimento (Folque, 1999, p.5).

O MEM assenta em três condições essenciais na educação pré-escolar, em que uma delas consiste em grupos de crianças de idades variadas, ou seja, os grupos são organizados com crianças de diferentes idades e capacidades com o intuito de enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças (Folque, 1999;Folque, 2012). Assim, este modelo curricular defende a heterogeneidade em termos etários fomentando desta forma o respeito pelas diferenças individuais e incentivando a interajuda e a colaboração.

No MEM, a cooperação e entreajuda são duas das palavras-chave deste modelo no qual as responsabilidades e as decisões devem ser partilhadas e debatidas por todos. Por exemplo, a comunicação e a interação entre o educador e as crianças e entre as crianças, são uma forma de aprendizagem com base em processos cooperativos em que “todos ensinam e todos aprendem”, isto significa que o contato das crianças com adultos e/ou pares mais avançados é promotor de aprendizagem e desenvolvimento (Folque, 1999; Folque, 2012). Folque (2012) ainda reforça esta ideia ao referir que

“os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua

volta, através de debates, da negociação e da partilha de raciocínio (DeVries; Aznitia citado por Folque, 2012,pp.96-97).

A diversidade no MEM é encarada como enriquecedora do meio social de uma sala. Um dos desafios dos educadores de infância consta em “ (...) proporcionar à criança uma aprendizagem mais significativa e desafiadora que lhe permita ir mais além no seu desenvolvimento (...).” (Folque,1999, p.12).

Tanto as OCEPE como o modelo do MEM evidenciam a importância desta forma de organização dos grupos heterogéneos em termos erários para o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Capítulo II

Estrutura metodológica do projeto

2. Estrutura metodológica do projeto

Neste capítulo irei apresentar a metodologia adotada durante a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), através da apresentação dos instrumentos metodológicos utilizados dentro do paradigma de investigação-ação e os seus objetivos.

2.1 Professor-investigador

“Este é um conceito principalmente prático e atual e faz com que um professor não seja apenas um ator passivo no processo educativo, mas sim um agente ativo e impulsionador deste processo.” (Pereira, 2013,p.12). Isto significa que um professor-investigador deve ser um professor inovador, autodirigido e observador participante relativamente à sua ação, uma vez que só refletindo e investigando é que se pode aprender e educar (Alarcão, 2001; Pereira, 2013). Desta forma, o processo educativo é visto como “ (...) uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica.” (Pereira, 2012, p.13 cita Stenhouse).

A investigação sobre a prática – a ação educativa - é um processo de construção de conhecimento sobre essa mesma prática, fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores (Ponte, 2002). No entanto, para se ser um professor-investigador é necessário interrogar-se constantemente e ter consciência das suas decisões/atitudes educativas, estando sempre ciente do seu papel (Pereira, 2013). Segundo Ponte (2002) existem quatro razões para os professores realizarem investigação sobre a sua prática que são: “ (...) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos.” (p.3). Assim, um professor ao deparar-se com vários problemas ao longo da sua prática poderá sentir a necessidade de problematizar e, conseqüentemente, investigar. Essa investigação poderá ajudá-lo a lidar com as situações problemáticas que surgem no decorrer da sua prática (Ponte, 2002).

A investigação do professor sobre a sua prática acarreta inúmeras potencialidades, tais como: surgem novas formas de olhar o contexto; possibilidade de mudanças na prática; promove uma prática profissional de qualidade; pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores implicados e o desenvolvimento organizacional das respetivas

instituições; bem como gerar importantes conhecimentos sobre os processos educativos, útil para outros professores, para os educadores académicos e para a comunidade em geral (Ponte, 2002).

Segundo Alarcão (2001), “Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” (p.6).

2.2 Identificação dos objetivos

Durante a PES identificaram-se como objetivos gerais, a aprendizagem das crianças em grupos heterogéneos e a implementação do modelo do MEM, e dez objetivos específicos, em que sete pertencem à “aprendizagem das crianças em grupos heterogéneos” tais como, compreender os estilos de interação criança-criança¹; compreender como se processa a organização pedagógica em grupos heterogéneos¹; observar os comportamentos das crianças de forma a verificar quais os modos predominantes de interação em contexto de Creche e Jardim-de – Infância¹; analisar as interações, as diferentes formas de organização dos grupos, o nível de iniciativa e as experiências de aprendizagem¹; conhecer as perspetivas dos pais/educadores/auxiliares sobre a importância das interações entre crianças e dos grupos heterogéneos para a aprendizagem²; potenciar as aprendizagens das crianças em grupos heterogéneos²; promover uma prática consistente de valorização da aprendizagem em grupos heterogéneos²; e os outros três objetivos pertencem ao problema “a implementação do modelo do MEM” que são aperfeiçoar a prática¹²³; melhorar a adaptação/implementação ao modelo pedagógico MEM³ e os conhecimentos acerca do modelo pedagógico³.

“Uma investigação é, por definição algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.31).

Relativo à(s) questão(ões):

¹ “Como posso melhorar as minhas planificações em Creche e Jardim-de-Infância?”

² “Qual a opinião dos pais/educadores/auxiliares sobre a importância das interações entre crianças e os grupos heterogéneos?”

“Quais os contributos dos grupos heterogéneos e da interação criança-criança para a aprendizagem?”

“Como potenciar as interações entre pares?”

³ “Como implementar o modelo pedagógico do MEM na sala?”

2.3 Enquadramento metodológico e instrumentos de recolha de dados

Durante a PES realizei uma investigação-ação, identificando os objetivos gerais/específicos e recorrendo a instrumentos de recolha de dados, tais como: caderno de formação; inquérito às educadoras, assistentes de ação educativa e aos pais das crianças; ficha das oportunidades educativas do manual do DQP (Bertram & Pascal, 2009); e Perfil de Implementação do MEM.

Nas seções seguintes serão descritos detalhadamente os instrumentos de recolha de dados utilizados com base em referenciais teóricos.

2.3.1 Caderno de formação

O caderno de formação (planificações + reflexões semanais) é um instrumento metodológico que possibilita registar e refletir acerca dos dados obtidos, incluindo não só as notas de campo mas também outro tipo de dados. Isto significa que “ (...) são colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos (...), de observações estruturas e registos de incidentes críticos.” (Máximo-Esteves, 2008,p.89). Neste tipo de registo pretende-se que a informação seja descrita de forma detalhada com o objetivo de se reproduzir, com a maior exatidão possível, o que acontece. Deste modo, é um instrumento muito pessoal onde inclui sentimentos, emoções, interpretações pessoais, especulações e reações a tudo o que rodeia o professor-investigador, acompanhando-o durante toda a sua investigação (Máximo-Esteves, 2008). Assim, ao consistir em registos pessoais acerca da prática é com base nestes que os profissionais analisam, avaliam e melhoram o seu desempenho profissional, sendo por isso considerado “ (...) um dos recursos metodológicos mais recomendados, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva.” (Máximo-Esteves, 2008,p.89). O caderno de formação, assim sendo, é utilizado como um instrumento de reflexão que completa três dimensões: a descritiva, a reflexiva e a projetiva, representativas da organização do trabalho pedagógico. Este instrumento de trabalho contempla situações reais de aprendizagem, as experiências vivenciadas pelas crianças e as interações com os diversos membros da comunidade, para além de situações intencionais, planeadas, dentro das diversas áreas de aprendizagem (Apêndice 1 e 2). As reflexões individuais demonstram que existe uma articulação entre a prática e a teoria, ou seja, realizando um registo reflexivo, analisa-se a prática e projeta-se para o futuro, sempre atendendo ao aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Com a realização do caderno de formação e dos registos que o compõem fui descrevendo, refletindo e projetando a minha ação futura tendo em conta a análise e reflexão realizadas. Neste, construí o meu discurso sobre situações, experiências e observações vivenciadas na PES, podendo sempre recorrer a ele para caracterizar as crianças, o grupo e o contexto, avaliar as propostas e as crianças, entre outros critérios pertinentes em estudo. Para além disso, ao ser composto por situações que ocorreram ao longo da PES acabou por ser também utilizado para descrever situações observadas de interação entre crianças, principal objetivo deste estudo – conhecer a interação criança-criança em grupos heterogêneos no processo de aprendizagem. Este instrumento foi realizado semanalmente, durante a PES, através de notas de campo diárias onde se descrevia situações que considerássemos relevantes de referenciar. Dessas situações selecionávamos as que tinham despertado mais a atenção e refletíamos sobre as mesmas, projetando-nos no futuro com o intuito de podermos melhorar a nossa prática educativa e aprendermos com base nas conclusões, reflexões e pesquisas realizadas. Para além deste facto, era comentado pela professora orientadora e as educadoras cooperantes com os objetivos de nos darem o seu parecer, aperfeiçoarmos a nível profissional e pessoal e refletirmos acerca da nossa prática e do processo de ensino-aprendizagem. Assim, esta interação que foi estabelecida ao longo da PES permitiu-me, com base na confiança, respeito, cumplicidade e troca de saberes, construir alicerces que sustentaram todo o meu desempenho, confiança, determinação e evolução no que diz respeito à prática educativa. Perante todos os comentários realizados ao longo da PES pela professora Fátima Godinho e as educadoras cooperantes Conceição e Emília, considero que foram uma mais-valia porque ajudam a valorizar o trabalho desenvolvido e a ter um outro olhar sobre as coisas, “Os registos permitem ainda uma reorientação da nossa prática “ são instrumentos aptos para nos aproximarmos da perspectiva que os professores têm do seu trabalho” (Zabalza, 1994, p.163). Aceitei as críticas construtivas como algo a melhorar e nunca como um facto depreciativo, constatando que são informações relevantes a ter em conta para melhorar a prática uma vez que nos obrigam a pensar e repensar sobre novas estratégias para a ação educativa.

Em suma e segundo a minha opinião, o caderno de formação é um instrumento de trabalho que nos guia, mas principalmente é onde podemos exprimir os nossos sentimentos, as nossas opiniões e a nossa vivência ao longo da prática supervisionada. Deste modo, permite analisar a prática, revendo os pontos que podem ser melhorados através da tomada de consciência do trabalho desenvolvido enquanto estagiária e a um aperfeiçoamento da prática, revelando-se num crescimento pessoal e profissional. Os momentos em que o

caderno de formação foi um instrumento mais relevante para mim, dizem respeito aos que senti em maior dificuldade ao longo da minha prática e pude observar situações entre crianças de diferentes idades. As reflexões que realizei permitiram-me analisar a minha postura, os diferentes fatores que me levaram a este sentimento, etc., concluindo por vezes que a forma como eu agia perante estas situações não fosse talvez a melhor. Para além de todos os contributos apresentados perante o caderno de formação encontramos ainda a possibilidade de recorrer a este material em momentos posteriores, como um ponto de apoio para a implementação de novas propostas, dando-se aqui importância à prática continuada, para se atingir novos conhecimentos.

2.3.2 Ficha das Oportunidades Educativas do manual do DQP

O DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parceria) é um projeto da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular para o Desenvolvimento da Qualidade da Educação de Infância, que têm como principais objetivos

“ (...) a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, numa jornada progressiva e colaborativa, partindo dos actores internos apoiados por amigos críticos. Depreende-se daqui que a visão da qualidade é dinâmica (em desenvolvimento), democrática (conduzida pelos actores centrais em co-operação) e inclusiva (educadores, crianças, pais, investigadores).” (Formosinho, 2009, p.6).

Isto significa que o DQP é um referencial para a promoção da qualidade, promovendo o envolvimento ativo de todos os participantes na definição e no desenvolvimento da mesma (Folque, 2012).

A utilização do DQP em Portugal tem uma longa história que se iniciou através da Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância. Devido às mudanças na política educativa portuguesa, no que se refere à educação pré-escolar, levou-se a uma reafirmação do Projeto DQP como um instrumento que permitiria repensar a qualidade da prática educativa. Assim, o DQP tem sido alvo de várias contextualizações, tanto por investigações da Associação Criança, pelos Departamentos de Educação Básica (1997-2001), e ainda pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular através de grupos cooperativos que usufruíram deste referencial. (Formosinho, 2009)

O projeto DQP foi adaptado do projeto inglês EEL, tendo sido reestruturado de modo

a atingir a realidade portuguesa. Esta proposta tem inúmeras vantagens, desde a unidade e coerência da fundamentação teórica à sua flexibilidade de utilização (Formosinho, 2009).

O DQP propõe a recolha de dados relativamente a dez dimensões de qualidade (por exemplo: relações e interações; igualdade de oportunidade) para se poder caracterizar a instituição ao nível da sua qualidade. A recolha de dados é feita através de fontes documentais (por exemplo: projeto educativo do estabelecimento) e de entrevistas com o intuito de se “ (...) dar voz a cada um dos participantes no sentido de se conseguir obter um melhor compreensão da qualidade do serviço com o contributo dos vários pontos de vista.” (Folque, 2012, s.p.). Assim, o Manual DQP possui diversos instrumentos de avaliação que permitem determinar com mais precisão a qualidade da prática educativa, tais como: guiões de entrevistas (pais, coordenador, educadores, auxiliares, crianças); duas escalas de observação: a Escala do Envolvimento da Criança que permite observar como as crianças se envolvem nas situações do dia-a-dia e a Escala de Empenhamento do Adulto que avalia a qualidade das interações adulto-criança; e uma ficha de observação designada Ficha de Oportunidades Educativas (FOE) que permite recolher dados acerca das experiências de aprendizagem, nível de iniciativa, envolvimento, formas de organização do grupo e modos predominantes de interação.

Este é um referencial muito rico que permite dar sentido à prática profissional e responder a diversos contextos, realidades e situações devido à sua flexibilidade de uso. Deste modo, decidi utilizar a ficha das oportunidades educativas do DQP com o intuito de investigar um dos problemas que identifiquei na PES - a aprendizagem das crianças em grupos heterogéneos – e para tal analisei as minhas planificações em cada grupo, creche (apêndice 3) e jardim-de-infância (apêndice 4). Com o recurso a esta ficha retirei informações nas planificações relativas às experiências de aprendizagem que privilegiei, à zona de iniciativa das crianças, às formas de organização do grupo e ainda às interações estabelecidas. Considero ainda relevante mencionar que a forma como recolhi os dados foi através da visualização de vídeo e/ou de uma observação sistemática do grupo de crianças, ou seja, de 3 em 3 minutos mais ou menos observava-o de forma a recolher informações para registar na Ficha de Observação. As observações foram todas registadas na mesma ficha e, de acordo com a valência (creche ou J.I.), organizadas por data. É de salientar que os momentos em que observava as crianças e/ou produzia vídeo dizem respeito aos que constam nos planeamentos, isto é, nas planificações diárias. Estas foram realizadas em cooperação com as educadoras de ambos os contextos e serviram para estruturar a minha

prática ao longo da PES no que diz respeito à promoção de situações entre crianças de diferentes idades, tendo sempre em conta os interesses e as necessidades das mesmas.

Assim, através deste instrumento pude analisar se as minhas planificações criaram oportunidades educativas às crianças, atendendo a todos os fatores enunciado anteriormente, e verificar quais as interações predominantes em cada grupo. Por isso, as planificações (planificação semanal cooperada – design do plano – apêndice 5 e 6; planificação semanal – projeção no tempo – apêndice 7 e 8; planificação diária cooperada – apêndice 9 e 10) acabaram por ser um complemento à Ficha de Observação (e vice-versa), em que eram realizadas tendo em conta os dados e as informações recolhidas no caderno de formação e os interesses e necessidades do grupo de crianças.

Relativamente às áreas de aprendizagem, utilizei como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar do Ministério da Educação⁴ (1997) para ambas as valências, Creche e Jardim-de-Infância.

Áreas de conteúdos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar⁴

- Área de Formação Pessoal e Social
- Área de Expressão e Comunicação
 - Domínio das Expressões
 - Expressão Motora
 - Expressão Dramática
 - Expressão Plástica
 - Expressão Musical
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
 - Domínio da Matemática
- Área de Conhecimento do Mundo

No que diz respeito à iniciativa da criança esta encontra-se dividida em quatro níveis, isto é, numa escala de 1 a 4. No nível 1 não é dada escolha à criança, no nível 2 é oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas atividades, no nível 3 existem algumas atividades que não podem ser escolhidas e no nível 4 é dada total liberdade de escolha à criança.

Também foram analisadas as várias formas de organização do grupo – Grande Grupo (GG), Pequeno Grupo (PG), Par (P) e Individual (I).

Por último serão analisadas as interações das crianças. Estas podem ser verbais ou não-verbais.

$C \leftrightarrow A$	Interações equilibrada entre criança e adulto
$C \leftrightarrow C$	Interações equilibrada entre criança e criança
$C \leftrightarrow GC$	Interações equilibrada entre criança grupo de crianças
$C \rightarrow A$	Criança interage com adultos
$C \rightarrow C$	Criança interage com outra criança
$C \rightarrow GC$	Criança interage com grupo de crianças
$A \rightarrow C$	Adulto interage com a criança
$\rightarrow C \leftarrow$	Criança fala consigo própria
C	Ausência de interação
$GC \rightarrow C$	Grupo de crianças interage com criança

No que diz respeito às interações senti necessidade de as adaptar de formar a puder cumprir o objetivo pretendido que consistiu em observar as interações dominantes no grupo. Para tal, resolvi utilizar como recurso o vídeo ou a observação direta de um grupo de crianças mas sem me focar numa criança em específico, isto é, numa criança-alvo mas sim num grupo.

2.3.3 Perfil de Utilização do modelo do MEM

O Perfil de Utilização do Modelo do MEM (Apêndice 11) encontra-se estruturado em duas partes designadas perfil de utilização e perfil de mobilização dos princípios orientadores. A primeira parte, perfil de utilização, encontra-se subdividida em cenário pedagógico; organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa; trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção; e trabalho curricular participado pelo grupo/animação cultural. A segunda parte, perfil de mobilização dos princípios orientadores, possui uma descrição dos princípios orientadores da ação educativa, ou seja, dos princípios em que o educador se baseia a sua prática de acordo com o modelo do MEM.

No perfil é utilizada uma escala de 1 a 4 para preencher cada tópico do documento: 1- ainda não utilizo; 2- utilizo às vezes; 3- utilizo frequentemente; e 4- utilizo sempre,

enquanto no perfil de mobilização dos princípios orientadores a escala é: 1- ainda não mobilizo; 2- mobilizo às vezes; 3- utilizo com frequência; e 4- utilizo sempre. O perfil deve de ser preenchido três vezes, porém pode variar, ou seja, varia de acordo com as necessidades do educador.

O Perfil tem como objetivo promover a implementação do modelo do MEM, permitindo ao educador apropriar-se deste e, também ter consciência da sua ação educativa, isto é, como agir e orientar a prática. Uma vez que o modelo pedagógico seguido pela educadora na sala de jardim-de-infância é o Movimento da Escola Moderna (MEM) e visto que nunca tinha aplicado este perfil, achei pertinente para me ajudar na minha ação educativa, para além da ajuda da educadora, recorrer ao Perfil de Implementação do MEM, funcionando este como um guia na adaptação e vivência ao mesmo. Assim, para poder apoiar, regular, melhorar a minha prática pedagógica e os meus conhecimentos acerca do modelo pedagógico do MEM, decidi utilizar o referencial Perfil do MEM, realizando três recolhas de dados, a primeira no final do estágio do primeiro semestre (dezembro), a segunda recolha na segunda semana após o início do estágio do segundo semestre em jardim-de-infância (abril) e a terceira na última semana (maio). Após a primeira recolha de dados, preenchi o Perfil autonomamente e posteriormente este foi analisado pela educadora cooperante com o objetivo de receber o seu parecer relativamente à minha prática no MEM. As restantes recolhas de dados foram preenchidas e analisadas de forma autónoma, com o intuito de poder compreender a minha evolução nesta prática.

Em suma, considero relevante mencionar que a educadora Conceição teve um papel determinante neste meu processo de adaptação ao modelo do MEM, isto é, para além do seu apoio e disponibilidade ao longo da minha prática, também pude contar com o seu feedback relativamente ao preenchimento do perfil, à recolha dos dados. Deste modo, ajudou-me a compreender alguns dos itens que constituem o perfil e a refletir mais facilmente sobre a minha ação pedagógica.

2.3.4 Inquérito por questionário

Um inquérito por questionário denomina-se como

“ (...) um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem

um tema de interesse para os investigadores, não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos.” (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004, p.3)

Na elaboração do inquérito por questionário é necessário que existam vários cuidados devido à interacção indirecta que existe entre o investigador e os inquiridos. Alguns desses cuidados são relativamente à forma como se formula as questões e à apresentação do questionário. Isto significa que o inquérito deve ter um conjunto de questões bem organizadas e com lógica; evitar uma estrutura demasiada confusa ou complexa ou questões demasiado longas, ambíguas (mais do que um significado) que levam a diferentes interpretações e baseadas em pressuposições; e ter atenção à forma como formula questões de natureza pessoal ou assuntos delicados ou incómodos para os inquiridos (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004/2005). Assim, as questões devem ser adequadas à pesquisa em questão. Estas devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o princípio da clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), o princípio da coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e o princípio da neutralidade (não devem induzir uma dada resposta mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor) (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004/2005). Para além disto, existem dois tipos de questões que podem ser formuladas: as questões de resposta aberta e as de resposta fechada. As questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão, enquanto as questões de resposta fechada são aquelas em o inquirido apenas selecciona a opção (de entre as apresentadas), que mais se adequa à sua opinião (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004/2005). Também podem aparecer questões dos dois tipos no mesmo questionário, sendo este denominado misto (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004/2005).

Quando se aplica um questionário também é necessário (quando possível) utilizar escalas, pois são estas que permitem medir as atitudes, opiniões, etc., do público-alvo. As escalas, segundo Amaro, Póvoa e Macedo (2004/2005), que se podem utilizar são de quatro tipos: escala de Likert, VAS (Visual Analogue Scales), escala Numérica e escala Guttman.

A escala de Likert possui uma

“ (...) série de cinco proposições, das quais o inquirido deve seleccionar uma, podendo estas ser: concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda, discorda totalmente. É efectuada uma cotação das respostas que varia de modo consecutivo: +2, +1, 0, -1, -2 ou utilizando pontuações de 1 a 5. É necessário ter em atenção quando a proposição é negativa. Nestes casos a

pontuação atribuída deverá ser invertida.” (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004, p.6)

Relativamente à escala de VAS (Visual Analogue Scales),

“ (...) é um tipo de escala que advém da escala de Likert apresentando os mesmos objectivos mas um formato diferente. Este tipo de escala baseia-se numa linha horizontal com 10 cm de comprimento apresentando nas extremidades duas proposições contrárias:

Útil_____ Inútil

O inquirido deve responder à questão assinalando na linha a posição que corresponde à sua opinião.” (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004/2005, p.7)

No que diz respeito à escala Numérica, esta “ (...) deriva da escala anterior na qual a linha se apresenta dividida em intervalos regulares.” (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004, p.7)

E por último a escala de Guttman

“apresenta um conjunto de respostas que estão hierarquizadas. Deste modo se um inquirido concordar com uma das opções está a concordar com todas as que se encontram numa posição inferior na escala. Se o inquirido concordar com uma opção mas não concordar com as anteriores, tal significará que a escala está mal construída. A cada item é atribuído cotação que se inicia em zero caso não seja escolhida nenhuma opção, um se for escolhida a primeira opção, dois se for escolhida a segunda opção e assim sucessivamente. Este tipo de escala apresenta diferenças relativamente às anteriores, pois pretende fazer uma apreciação quantitativa relativamente à atitude do inquirido; as restantes escalas medem o grau de concordância ou discordância relativamente às proposições de opinião.” (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004, p.7)

Para recolher informação acerca da temática os grupos heterogéneos decidi realizar um inquérito pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto e também porque é um instrumento bastante útil para o objetivo pretendido.

Na elaboração do inquérito por questionário, o tipo de questão que escolhi foram as questões mistas, uma vez que são as que se adequam mais à informação que é usada e às características da população, utilizando desta forma um questionário denominado misto e

relativamente às escalas aplicadas foram a escala de Likert e a Numérica. Um dos aspetos onde senti maior dificuldade na realização do inquérito foi na aplicação das escalas, quero com isto dizer na formulação das questões de modo a adaptarem-se a estas, isto é, a tornarem-se adequadas e pertinentes.

A aplicação deste inquérito estava prevista para a semana de 13 a 17 de janeiro, no entanto não se realizou porque em conversa com a professora Assunção Folque, esta aconselhou-me a fazer um teste ao questionário utilizando uma amostra de pais e educadores de outras salas da instituição com o intuito de verificar se consideram o questionário adequado, claro, etc., isto é, para recolher os diversos pontos de vista dos participantes no processo educativo relativamente aos critérios de qualidade do mesmo. Neste sentido, apliquei cerca de quinze questionários-teste (Apêndice 12) a alguns elementos (pais, educadores e auxiliares) da sala Marcha Adquirida I e Sala do Pré-Escolar 2. A obtenção dos questionários-teste foi um procedimento demorado (mais de um mês) que influenciou posteriormente todo o desenvolvimento do trabalho. Após a obtenção de grande parte dos questionários-teste (12) decidi dar início à sua análise com os objetivos de dar continuidade ao meu trabalho e poder reformular, caso necessário, o questionário. Ao analisar os questionários-teste senti necessidade de reformular o questionário, nomeadamente nas questões 3, 4 e 5 porque percecionei através das respostas obtidas a algumas das questões referente aos critérios de qualidade que, de certa forma, haviam perguntas que estavam a dar e entender que havia uma resposta certa ou desejável ao que estava a ser perguntado. Assim, ao aplicar os questionários-teste pude prevenir a ocorrência de alguns problemas no preenchimento do questionário e melhorar alguns aspetos que se encontravam menos claros. Desta forma, a aplicação do questionário (Apêndice 13) foi realizada apenas no mês de abril, aos pais, educadoras e auxiliares dos dois contextos onde me encontrei a estagiar, creche e Jardim-de-Infância, com o intuito de recolher informação sobre as suas opiniões acerca da importância dos grupos mistos numa sala de atividades. Apliquei num total 41 questionários e até ao mês de maio só devolveram 19, o que significa menos de metade. Devido a este contratempo, prolonguei o prazo de entrega (definido inicialmente para duas semanas) até ao final da minha Prática de Ensino Supervisionada (final de maio) com o intuito de poder recolher mais exemplares de modo a aumentar a credibilidade dos dados obtidos, no entanto este procedimento demonstrou-se novamente demorado, tal como aconteceu com a recolha dos questionários-teste. Consequentemente, a reunião que pretendia realizar durante a minha prática com os pais, educadores e auxiliares de ambas as valências – creche e jardim-de-infância - com o objetivo de divulgar os resultados dos questionários e “discutir-se” a sua

temática também teve de ser adiada. Porém, devido à falta de feedback, sobretudo, por parte dos pais a reunião não se concretizou, uma vez que os dados obtidos não iriam ser credíveis relativamente à amostra porque a adesão ao preenchimento do documento foi diminuta. Posto isto, resolvi não efetuar a dita reunião. Contudo, apesar de todos os contratempos e obstáculos, pude analisar alguns dos questionários e perceber as opiniões e perspetivas acerca da temática dos grupos heterogéneos em termos etários.

Quero ainda salientar o facto de não ter concretizado a análise dos inquéritos na sua totalidade pude constatar que os pais participam na vida da sala ativamente mas através de outras formas como reuniões, participação em atividades/festividades, etc.. Acredito enquanto futura educadora que a utilização de outras estratégias promovam mais facilmente a participação dos pais/famílias com a concretização de propostas educativas que desenvolvam a questão dos grupos heterogéneos. Digo isto, porque devido às rotinas familiares, às exigências profissionais, entre outras coisas, os pais dispõem de pouco tempo no seu dia-a-dia, tempo este que quando tem disponível dedicam-no aos seus filhos. Todos estes fatores, segundo a minha opinião, condicionaram a devolução dos questionários por partes dos pais e ao refletir sobre este aspeto considero que são uma desvantagem para a obtenção de feedbacks.

Concluiu com a certeza que

“A aplicação de um questionário permite recolher uma amostra dos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos. Deste modo é importante ter em conta o que se quer e como se vai avaliar, devendo haver rigor na selecção do tipo de questionário a aplicar de modo a aumentar a credibilidade do mesmo.” (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004, p.6)

Capítulo III

Contextualização do contexto educativo

3. Contextualização do contexto educativo

Neste capítulo irei apresentar o contexto educativo no qual desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) com base na caracterização da instituição e na apresentação dos contextos de creche e jardim-de-infância.

Para a realização deste ponto e da minha própria ação educativa ao longo do período de estágio, as informações recolhidas foram essencialmente realizadas através das observações do quotidiano das crianças e restante comunidade escolar, do feedback das crianças, em conversas com a educadora e auxiliares, com o apoio do projeto curricular de sala elaborado pela/s educadora/s, mas também recorri a diversas referências bibliográficas que irei apresentar ao longo deste ponto.

3.1 Caracterização da instituição

A instituição Centro Infantil Irene Lisboa (também conhecido por CIIL) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada em Évora no Pátio do Salema.

O CIIL ao situar-se no coração da cidade e se encontrar junto de outros equipamentos e serviços aos quais as crianças podem aceder com facilidade, segundo a minha opinião, é uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem uma vez que permite ter acesso a uma grande diversidade de oportunidades educativas e facilita as trocas enriquecendo a aprendizagem entre crianças ao partilharem entre si aprendizagens, trocas de saberes e vivências.

Segundo o projeto educativo da instituição (2012), o CIIL iniciou a sua atividade em Outubro de 1974, em Évora. Na componente letiva a instituição segue as linhas orientadoras do Ministério da Educação que consistem nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Não tendo estas linhas um carácter prescritivo, as mesmas funciona como facilitadoras da organização de um ambiente pedagógico de qualidade. Estas linhas de ação educativa são sustentadas através dos modelos pedagógicos pelos quais os educadores se regem. Em creche, as linhas orientadoras dos educadores são as da Segurança Social (I.S.S.), enquanto em jardim-de-infância são as do Ministério da Educação que consistem nas OCEPE e o Movimento da Escola Moderna (MEM). Para além disto, a metodologia adotada em J.I. assentada na Metodologia de Trabalho de Projeto. Esta metodologia vai ao encontro dos interesses das crianças, sendo participantes ativos do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Um Projeto Educativo explicita um conjunto de princípios, valores e práticas que se pretende que contribuam decisivamente para a construção de uma escola de qualidade e para o sucesso e formação integral de cada aluno, “Definidas as metas a atingir num quadro realista, coloca-se a tarefa de eleger as melhores estratégias, de as diversificar e de avaliar os seus resultados”. (Projeto Educativo, 2012/2015, p.78)

No CIIL o trabalho com as famílias e comunidade é muito valorizado, existe uma relação muito boa entre ambas, pois permite a partilha de funções sociais, políticas e educacionais essenciais para a formação das crianças como futuros cidadãos. O contato com as famílias não se cinge apenas às reuniões formais que correm ao longo do ano letivo, todos os dias existem contactos informais (por exemplo: momento da chegada e saída e momentos de convívio diversos) com as educadoras e assistentes de ação educativa, em que eu também tive oportunidade de partilhar. Deste modo a parceria Família/CIIL é

“ (...) fundamental para o conhecimento integral da criança e, para a realização de todo o trabalho pedagógico uma vez que a abertura, aproximação e partilha com as famílias também é fator facilitador de sucesso das crianças nas suas aprendizagens como refere Henderson & Berl,1994.” (Projeto Educativo, 2012/2015, p.78).

No CIIL “ (...) a comunidade envolvente como parte da vida das crianças, constituindo-se também como elemento de referência para o seu desenvolvimento.” (Projeto Educativo, 2012/2015, p. 78), promove uma intervenção ativa e partilhada, existindo assim uma ponte de experiências e conhecimentos entre várias gerações e organismos culturais. Desta forma, o CIIL procura ser uma escola aberta, onde as crianças partilham com o exterior todas as suas aprendizagens, dando oportunidade à comunidade de entrar e ajudar no processo de desenvolvimento.

Nesta instituição verifica-se um clima de cooperação e partilha entre toda a equipa educativa que se reflete nas aprendizagens das crianças, “As reuniões regulares, entre educadores, entre educadores e auxiliares de acção educativa, entre educadores e professores, são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças.” (Ministério da Educação, 1997, p.41), uma vez que também elas são envolvidas neste processo. Assim, a cooperação e o trabalho de equipa são as palavras-chaves que estão na base de todo o processo educativo. Segundo a minha opinião, a existência desta partilha de experiências e saberes foi importante para a minha adaptação e integração ao contexto, e também como futura profissional uma vez que foi-me transmitido a importância da sua existência para um bom funcionamento da instituição.

O CIIL possui dois edifícios, compostos por três andares: rés-do-chão, primeiro andar e sótão. Num dos edifícios, no rés-do-chão, encontra-se uma sala de valência de creche (Marcha Adquirida 2), duas salas de valência pré-escolar, a sala pré-escolar 2 (rés-do-chão) e a sala pré-escolar 3 (1º andar), e o refeitório da sala (MA2). Cada sala possui uma casa de banho para as crianças e na extensão da sala pré-escolar 3 existe uma casa de banho para os funcionários.

No outro edifício, no rés-do-chão, encontra-se a cozinha, a sala pré-escolar 1, o ginásio e o refeitório. O ginásio funciona também como dormitório (presença de panos pretos para cobrir as janelas). Este é um espaço amplo e por isso é onde se realizam as atividades de expressão motora e também serve de refeitório para a sala do pré-escolar 1 e 3. Os restantes grupos realizam as refeições na sala. Segundo a minha opinião, o facto de as refeições se realizarem no ginásio, permite às crianças uma maior interação com crianças de outros grupos, benéfica para o processo de ensino-aprendizagem. No primeiro andar deste edifício, encontram-se quatro das cinco salas da valência de creche. Existe ainda dois refeitórios, em que um é destinado às refeições do grupo de crianças da sala de Aquisição de Marcha e o outro, destina-se ao grupo da sala Marcha Adquirida 1. No que diz respeito aos grupos de berçário, as suas refeições realizam-se nas respetivas salas. É neste piso que é o andar que dá acesso à rua e onde está situada a receção, uma sala para os funcionários e uma casa de banho para os mesmos. No sótão é onde se situa a secretaria da instituição, uma sala de reuniões, a sala da direção, o armazém e uma casa de banho.

O CIIL também possui vários espaços exteriores que possibilitam a partilha de vivências entre os vários níveis etários. Em relação ao espaço exterior, existem dois pátios no rés-do-chão, um mais utilizado pelo jardim-de-infância e o outro por ambos – creche e J.I. Os espaços encontram-se bem cuidados, com acesso direto às salas e com diversos materiais de exploração como bicicletas, triciclos, balancés, pneus, casinha e pequenas bolas. O facto de existir um espaço comum para creche, uma das salas (Marcha Adquirida 2), e o jardim-de-infância possibilita a partilha entre crianças de diferentes idades. Assim, através desta partilha quer as crianças mais velhas como as mais novas aprendem e desenvolvem-se com base nesta interação. Relativamente ao primeiro andar existe uma varanda exterior e um pátio que dispões de triciclos, casinha, balancés, entre outros, para as crianças de creche que são as principais beneficiárias deste espaço. Estes espaços exteriores apresentam algumas fragilidades, segundo o meu ponto de vista, isto porque não são cobertos o que faz com que quando existe precipitação não seja possível serem frequentados. No entanto, todos esses espaços estão equipados com estruturas e matérias lúdico-pedagógicas correspondentes às

necessidades e características das crianças. Nestes espaços encontram-se ainda alguns elementos da natureza, como árvores, terra, etc., que também são importantes para as crianças explorarem quando em momento de recreio. Como futura profissional, considero o recreio um espaço rico, pelas suas características e pelas oportunidades educativas que oferece às crianças. É um local onde as crianças têm a possibilidade de explorar e libertar a sua energia e imaginação livremente e para além disso “ (...) é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças.” (Ministério da Educação, 1997, p. 39).

O CIIL comporta duas valências: creche e jardim-de-infância. A valência de creche é constituída por cinco salas (2 Berçários; sala de Aquisição de Marcha; sala de Marcha Adquirida 1 e sala de Marcha Adquirida 2) e pode abranger cerca de 67 crianças. A valência de jardim-de-infância é constituída por três salas (sala Pré-Escolar 1, sala Pré-Escolar 2 e sala de Pré-Escolar 3), todas elas por grupos heterogéneos (privilegiando a verticalidade etária) e pode abranger um total de 68 crianças. Pode-se concluir que frequentam o CIIL, crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos de idade. Relativamente ao horário da instituição, este cobre um horário total de onze horas e trinta minutos, tendo o seu início às 7:30H, terminando às 19H. De acordo com o seu horário de funcionamento e rotinas instituídas, algumas das situações de convívio entre crianças de diferentes idades na instituição ocorrem durante, por exemplo, o acolhimento da manhã e as refeições em que as crianças partilham do mesmo espaço, permitindo deste modo que interajam e brinquem umas com as outras.

3.2 Conceção da ação educativa em creche

3.2.1 Caracterização do grupo de crianças

O grupo de creche é constituído por um grupo homogéneo de dezassete crianças com idades compreendidas entre os 11 e os 20 meses, ou seja, com pouca heterogeneidade etária. No total das crianças, sete são do sexo feminino e dez do sexo masculino.

Algumas das crianças do grupo frequentam a instituição CIIL desde o berçário. O facto de auxiliar de ação educativa, Marília, acompanhar o grupo, desde o berçário facilita esta nova transição para as crianças. A educadora Emília é portanto o primeiro ano que acompanha este grupo.

A hora de chegada das crianças ao estabelecimento educativo ocorre desde as 07:30H, sendo recebidas pela educadora a partir das 9:00H na sala pois até aqui o

acolhimento é realizado numa outra sala, Marcha Adquirida 1, onde as crianças estão com outras de idades diferentes.

É um grupo que ainda dependente do adulto, seja em momentos de brincadeiras, de propostas como na sua rotina, contudo as capacidades vão evoluindo, ganhando mais confiança e autonomia. Para caracteriza-lo apoiei-me no caderno de formação, nas observações realizadas no decorrer da PES, no Perfil de Desenvolvimento da Criança dos 8 aos 17 meses e dos 18 aos 35 meses (2010) e nas OCEPE (1997), pelos quais a educadora Emília se orienta.

Durante a PES pude observar que o grupo de crianças explora as diversas áreas que se encontram na sala, aprendendo e melhorando as suas capacidades. Como interesses do grupo pude perceber que se centravam em dançar ao som da música (Fot.1), movimentando o corpo, e mesmo escutar atentamente a música; realizar jogos de encaixe e explorar as suas peças (tamanho e forma) (Fot.2); visualizar as imagens de livros sentados no tapete (Fot.3); ouvir histórias; mostrar a autonomia que já adquiriram, por exemplo, no momento das refeições em como já conseguem sozinhos alimentar-se (Fot.4); atividades de expressão plástica e musical, nomeadamente que englobe exploração dos materiais (Fot.5); e atividades de descoberta e surpresa (Fot.6). Por várias vezes durante a introdução das atividades durante a minha prática, criava surpresa ao levar materiais dentro, por exemplo, de caixas e sacos, focando desta forma a atenção das crianças durante o início das mesmas. É um grupo muito curioso, ou seja, que mostra grande interesse por conhecer o “fator surpresa”.



Fotografia 1 – T. R. (1:10) e o A. (1:10) a dançarem juntos voluntariamente



Fotografia 2 – T. H. (2:0) a explorar um jogo de encaixe por iniciativa própria



Fotografia 3 – As crianças a explorarem autonomamente livros



Fotografia 4 – Autonomia nos momentos da rotina – almoço



Fotografia 5 – Exploração de materiais



Fotografia 6 – Atividades de descoberta e surpresa: enriquecimento de área

O grupo apresenta ainda algumas limitações relativamente à realização de saídas ao exterior da instituição, de modo a estar em contato e despertar a sua curiosidade e interesse sobre o mundo que o rodeia e desenvolver interações com pessoas de diferentes gerações e idades. Este fator foi visível durante a minha prática porque a sua concretização estava sempre dependente das condições climáticas, da mobilidade das crianças (marcha adquirida) e também da opinião/vontade dos pais. Por estes motivos só concretizámos duas saídas ao exterior – à quinta do pomarinho (in relatório individual de observação participante em creche – 17 a 21 março de 2014) e à rua (in relatório individual de observação participante em creche – 10 a 14 março de 2014). No entanto, pude observar que algumas crianças (exemplo: T. R. (1:10⁵), M. M. (1:3), etc.) durante a entrada dos pais na sala ou de outros agentes da ação educativa evidenciavam sinais de interesse e necessidade em explorar o espaço exterior da mesma ao dirigirem-se frequentemente para a porta.

Como necessidades do grupo pude constatar a necessidade em respeitar a vez e os outros, existindo por vezes conflitos entre as crianças; aperfeiçoar a aquisição da marcha; movimentar livremente pelo espaço; e explorar as sensações.

Para caracterizar as experiências e competências deste grupo de crianças apoiiei-me no Perfil de Desenvolvimento da Criança (ISS, 2010), nomeadamente nos temas que o constituem, pelo qual a educadora Emília orienta a sua ação educativa. Assim, de acordo com as competências das crianças pude identificar, no geral, que todas as crianças conseguem já movimentar-se de acordo com as capacidades adequadas à sua idade. Quando iniciei a prática, por exemplo, a D. (1:4) ainda não tinha iniciado a marcha, apenas andava agarrada às coisas e aos adultos. Hoje em dia, a D. (1:4) já se consegue deslocar livremente e

⁵Associado ao nome de cada criança encontra-se a sua idade. Esta é composta por dois algarismos que são separados por dois pontos: o primeiro diz respeito ao ano de idade da criança e o segundo diz respeito ao mês de idade.

independente pelos espaços. Um outro aspeto que constatei foi que as crianças conseguem explorar sons, quero com isto dizer que exploram diversos instrumentos musicais como maracas e flautas, escutam e dançam ao som de música. Também pude verificar que todas as crianças ouvem e respondem ao que lhe é solicitado, no entanto existem elementos do grupo que conseguem produzir mais palavras e expressar-se mais facilmente com recurso à linguagem oral e assim, formar pequenas frases mais complexas. No meu ponto de vista, o M. R. (1:7), o D. (1:10) e o A. (1:8) apresentam uma comunicação verbal bastante clara e desenvolvida. Constatei também que grupo muitas vezes realiza pequenos pedidos através da expressão oral e/ou gestual e os adultos da sala incentivam o desenvolvimento da iniciativa da criança, apoiando as suas escolhas. Temos o exemplo do M. M. (1:3), que no início da PES do segundo semestre integrou-se no grupo e mostrava grande persistência em alcançar as suas escolhas e em conseguir realizar as suas iniciativas. Por outro lado, encontramos, por exemplo, duas crianças - o M. R. (1:9) e o A. (1:10) - que sendo das crianças mais velhas já expressam as suas escolhas ou intenções através de palavras. No geral as crianças identificam-se a si próprias e isso foi visível quando levei para a sala o computador e mostrei um vídeo com fotografias de todas elas (in relatório individual de observação participante em creche – 17 a 21 março de 2014). Estas apontavam para a projeção (na parede) quando viam a sua fotografia e/ou pessoas que lhes são familiares (exemplo: pais). Também averigui que apresentam grande autonomia durante o momento das refeições, uma vez que já utilizam talhares (colher) e bebem recorrendo ao copo. Existem crianças (exemplo: T. H. (2:0), T. R. (1:10), D. (2:0), A. (1:10), M. R. (1:9), etc.) que já apresentam iniciativa em querer realizar tarefas mais complexas como, por exemplo, colocar-se na bancada do fraldário recorrendo às escadas, abrir a torneira e lavar as mãos e a boca sozinhas, contudo ainda requerem algum apoio do adulto. No que diz respeito às relações sociais é um grupo que procura muito o contato físico com o educado e restantes adultos da sala, demonstrando conforto e segurança. Expressam e compreendem sentimentos, conhecem algumas regras básicas de convívio social (exemplo: ao chegar de manhã à sala cumprimentam os adultos), compreendem ordens e pedidos simples. Relativamente às relações com as outras crianças da sala, inicialmente (no primeiro semestre) observei que a maioria das crianças apenas observavam com atenção aquilo que as outras se encontravam a fazer, não notando muita iniciativa na partilha de momentos entre pares. Posto isto, comecei por introduzir nas minhas planificações (sobretudo no segundo semestre) momentos que fomentassem a interação entre as crianças, como a realização de jogos e a exploração de materiais em pequenos grupos ou a pares que permitissem um maior envolvimento e

interação (Fot.7) (in relatório individual de observação participante em creche – 17 a 21 março de 2014).



Fotografia 7 – Momento planejado com o intuito de fomentar a interação entre crianças

Verifiquei, sobretudo no segundo semestre da PES, que o grupo começou a apresentar interesse em imitar e brincar ao faz-de-conta (in relatório individual de observação participante em creche – 10 a 14 fevereiro de 2014). Durante este meu percurso observei as crianças a colocar os bonecos ao colo e a tapá-los com um cobertor. (Fot.8), contudo não tinham muitos recursos para puderem explorar e prolongar as suas brincadeiras. Desta forma, foi introduzido na área do faz-de-conta uma caixa (de plástico) com inúmeros tecidos e roupas com o intuito de as crianças poderem prolongar as suas explorações, bem como partilhar de momentos de interação com outras crianças e de brincadeira ao faz-de-conta (in relatório individual de observação participante em creche – 17 a 21 fevereiro de 2014).



Fotografia 8 – Observação do A. (1:10) a brincar ao faz-de-conta

No que se refere ao movimento (Fot.9), o grupo consegue agarrar/lançar/pontapear objetos de diferentes tamanhos; correr; ficar sentado; transpor obstáculos; subir e descer objetos (exemplo: esponjas); gatinhar; e explorar objetos com as mãos, passando-os de uma mão para a outra. Relativamente ao movimento de objetos o grupo carrega, empurra, retira e puxa objetos como ocorre, por exemplo, no momento da arrumação da sala.



Fotografia 9 – Observação das capacidades das crianças – sobe e desce pequenas estruturas

No que diz respeito ao desenvolvimento do conceito de número, progressivamente as crianças vão construindo as suas noções de número e de quantidade. No geral as crianças usam a palavra “mais” como pode observar, por exemplo, durante o momento das refeições com o objetivo de expressarem a sua necessidade/vontade. Isto significa que a criança já compreende que se pedir mais, estará a solicitar mais comida. Para além disto pode observar, durante a realização de jogos de encaixe que, por exemplo, o T. H. (1:10) observa e explora as características do tabuleiro no sentido de perceber qual será o local correto da peça, sendo uma experiência com base na tentativa e erro (in relatório individual de observação participante em creche – 24 a 28 fevereiro de 2014). Uma outra competência que pode identificar está relacionada com a perceção em relação ao espaço, ou seja, o grupo tem a perceção de todas as áreas existentes na sala, sabendo localizar cada uma delas de forma, sobretudo, não-verbal. Encher e esvaziar; tenta colocar o corpo dentro de caixas ou túneis, etc., são outras das competências do grupo relativamente ao espaço, por exemplo, todas as crianças conseguem colocar os brinquedos dentro das caixas quando lhes é pedido e conseguem esvaziar as mesmas quando querem explorar os recursos.

Por último, no que diz respeito ao tempo, as crianças repetem ações com o objetivo de fazer com que algo volte a acontecer, como foi o caso do T. R. (1:6) e do A. (1:10) que emparelhavam as caixas para as verem cair e assim sucessivamente (Fot.10); antecipam também alguns acontecimentos rotineiros como, por exemplo, quando referia “refeitório” as crianças sabiam que íamos almoçar ou lanche, ou quando dizia “vamos mudar a fralda ou lavar as mãos” que nos tínhamos de dirigir para a casa de banho, entre inúmeras outras competências observadas.



Fotografia 10 – A. (1:10) a emparelhar caixas

3.2.2 Fundamentos da ação educativa

O currículo é um conjunto de experiências organizadas de forma a oferecer oportunidades formais e informais de aprendizagem, para crianças num ambiente escolar. Este engloba tudo o que acontece ou deverá acontecer ao longo do programa. Deve, portanto, ser concebido no sentido de responder a todas as necessidades das crianças, favorecendo o seu bem-estar, autonomia, confiança e alegria, tendo em conta a cultura, o meio de onde a criança provém, assim como os materiais existentes nas instituições.

A educadora Emília baseia a sua ação educativa no Perfil de Desenvolvimento 8m aos 17m e dos 18m aos 35m do Manual de Processos-Chave de Creche da Segurança Social (Anexo 1) e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar estabelecidas pelo Ministério da Educação. Assim, como forma de dar continuidade ao trabalho que a educadora tem desenvolvido com o grupo de crianças, a minha intervenção foi ao encontro às linhas pedagógicas em que a educadora baseia a sua ação.

Através de conversas com a educadora cooperante, de observações, de pesquisas e também do decorrer da PES, pude conhecer melhor e apropriar-me do referencial da Segurança Social, no qual a educadora baseia a sua ação educativa. Estes perfis de desenvolvimento fazem parte da “Ficha de Avaliação Diagnóstica” e permitiram dar sentido aos objetivos e planificar de acordo com as competências e necessidades do grupo (ISS, 2010). Esta ficha é um instrumento de trabalho a preencher pelo educador de infância responsável por prestar o acompanhamento à criança durante o seu período de permanência no estabelecimento (ISS, 2010). É composta por três partes, em que uma delas é designada de perfil de desenvolvimento. Relativamente ao Perfil, este encontra-se dividido em três grandes períodos de desenvolvimento da criança do Nascimento aos 7 meses; dos 8 aos 17 meses e dos 18 aos 35 meses, onde são evidenciadas as competências que, de acordo com o desenvolvimento normal, uma criança dessa faixa etária deverá ter (ISS, 2010). Ao analisá-lo, verifica-se a sua estrutura, isto é, podemos verificar que é composto por quatro temas ou comportamentos desejáveis: nível pessoal e social, aprendiz efetivo, competências físicas e motoras, segurança e higiene (ISS, 2010). Estes quatro temas encontram-se divididos em subtemas, nos quais me apoiei para caracterizar o grupo de crianças relativamente às suas competências.

Porém, a educadora cooperante também baseia a sua ação educativa nas OCEPE. Estas, definem o currículo através de áreas de conteúdo e

“propõem uma abordagem abrangente e integrada da aprendizagem em que a criança é considerada “o sujeito” (agente) do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus conhecimentos como a base de novas aprendizagens.” (Folque, 2012,p.47).

Desta forma, ao longo da PES baseei a intervenção também nos princípios das OCEPE, tais como a aplicação de uma pedagogia diferenciada e centrada na cooperação, a construção articulada do saber e a valorização dos saberes das crianças. Foram igualmente seguidos e aplicados outros princípios como a promoção de situações de cooperação e interajuda entre crianças, a heterogeneidade (por exemplo: através da parceria estabelecida com o grupo de J.I. com que desenvolvi a PES) e as áreas de conteúdo. O espaço da sala está organizado de acordo com algumas dessas áreas (por exemplo: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita – biblioteca), tendo sido por isso também um referencial para a minha prática educativa em creche. Neste sentido, como a educadora Emília segue as duas linhas pedagógicas, optei por utilizar as áreas de conteúdo das OCEPE no preenchimento da Ficha das Oportunidades Educativas do manual do DQP porque permitiu-me realizar uma comparação entre os dados obtidos nos dois contextos (creche e J.I.) uma vez que utilizei o mesmo referencial, caso contrário já não iria ser válida a sua realização.

O facto de ter tido em conta os dois referências e ter ido ao encontro dos interesses e necessidades das crianças contribuiu para promover um ensino e aprendizagem de que fosse de encontro à ação educativa da educadora, às características do grupo e à dinâmica da sala.

3.2.3 Organização do tempo

Além do papel ativo e decisivo desempenhado pelo educador na organização do espaço e materiais, é necessário que este também encontre uma forma de organizar o tempo. É muito importante que este tempo tenha incluído os tipos de interação diferenciada, ou seja, criança-criança, criança-adulto, pequeno grupo, grande grupo ou mesmo individualmente. Desta forma, o educador deve criar uma rotina diária tendo em conta estes tipos de interação diferenciada referidos anteriormente (Oliveira-Formosinho, 2007).

Tal como a organização do espaço, também a organização do tempo na creche, deve ser efetuada de forma flexível, de modo a adaptar-se às necessidades do grupo mas que tenha uma sequência que facilite o equilíbrio entre atividades calmas e atividades menos calmas, e ainda uma suave mudança entre as atividades/ brincadeiras mais ativas e o momento de dormir, seja através da utilização de música calma ou até o conto de histórias.

Os horários e rotinas, sobretudo, em creche são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança, tornando-se cada vez mais autônomas, mas para além disso também permitem a criação de um ambiente seguro, sem lhes provocar ansiedades e medos, sem saberem o que irá acontecer a seguir, porém não quer isto dizer que por vezes não se quebre a rotina e se realize outras atividades. Os educadores, à semelhança das crianças, precisam de saber o decurso do dia e de ter a capacidade de modificar a sucessão geral de acontecimentos para se adaptar às diversas necessidades de sono, alimentação e higiene.

De seguida, segue o modelo da rotina diária do grupo (ver quadro n.º 1):

Quadro nº1 – Rotina diária do grupo de crianças

Horas	Atividade/Rotina
7.30H – 9.30H	- Acolhimento (as crianças são recebidas e podem explorar as diferentes áreas e materiais da sala, livremente).
9.30H	Reforço alimentar
10.00H – 11.00H	- Reunião de grande grupo (reforço da manhã); - Atividades dirigidas (expressão plástica, motora, etc.) e/ou espontâneas (brincadeira no espaço exterior ou exploração livre dos materiais e atividades da sala)
11.15H	Almoço
12.00H	Higiene
12.30H -15.00H	Momento de repouso
15.00H	Lanche
15.45H	Higiene
16.00H	Atividades espontâneas (brincadeira no espaço exterior ou exploração livre dos materiais e atividades da sala)
17.30H	Reforço alimentar

Dos diferentes momentos que compõem a rotina diária do grupo de creche (quadro nº1) existem alguns onde as crianças têm a oportunidade de se juntarem com crianças de outras salas, o que dá a oportunidade de brincarem e interagirem com crianças de diferentes idades. Um desses momentos diz respeito ao acolhimento. Este ocorre entre as 07:30H da

manhã e as 9:30H na sala Marcha Adquirida 1, local onde se encontram juntas na mesma sala as crianças dos berçários, Aquisição de Marcha e Marcha Adquirida 1 até as educadoras chegarem à instituição (9:00H). Durante o acolhimento, são elaboradas atividades enriquecedoras das aprendizagens das crianças, são ensinadas regras de rotina, ou seja, hábitos que estarão presentes diariamente nas suas vidas, e acima de tudo, são transmitidos sentimentos (por exemplo: afeto, carinho, confiança, segurança e respeito) que fazem com que as crianças se sintam confortáveis naquele espaço onde se encontra a maior parte do tempo do seu dia e estabelecidas interações entre crianças de diferentes idades, promotoras do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Idêntica situação de convívio e interação entre as crianças de diferentes idades na instituição ocorre durante a realização de propostas/explorações/brincar. De acordo com a rotina diária do grupo, por volta das 10:00H e as 16:00H, as crianças são organizadas em grande grupo, pequenos grupos, a pares ou individualmente para se desenvolver, por exemplo, uma atividade dirigida (expressão plástica, musical, motora...). Nestes momentos de brincadeira, de exploração, de atividades dirigidas ou espontâneas as crianças podem explorar tudo o que as envolve quer na sala, quer no ginásio (quando as crianças realizam expressão físico-motora). Estes momentos são fundamentais para a aquisição de novas aprendizagens e novos conhecimentos. Os tempos de grande e pequeno grupo são efetuados na realização das atividades dirigidas e/ou espontâneas. Quando existe uma atividade planeada para ser dinamizada pelo educador (por exemplo: pintura), a tarefa pode ser individual ou de pequeno grupo, dependendo da decisão do mesmo. Por vezes, se for realizada individualmente, o educador concebe mais atenção ao trabalho da criança, ajudando-a nas suas dificuldades e encorajando-a a melhorar. Assim, o resto do grupo permanece na sala explorando as diversas áreas e brincando livremente. Numa proposta de grande grupo é desenvolvido o sentido de partilha, de convivência e é um forte potencializador de aprendizagem, enriquecendo as habilidades da criança (por exemplo o conto de uma história). Todas estas propostas, quer seja de grande ou de pequeno grupo, são importantes porque visam estimular as relações da criança com os outros, interagem e exploram a dimensão sócio - afetiva.

Outras situações de convívio e interação entre crianças de diferentes faixas etárias e de acordo com a rotina do grupo ocorrem durante as refeições e o momento do recreio (este momento ocorre apenas entre as salas Marcha Adquirida 1 e Aquisição de Marcha). Estes momentos são efetuados num clima de diálogo e socialização, promovendo a interação entre crianças de diferentes idades.

De forma resumida pode-se constatar que a organização temporal, não é pois uma organização estanque, ou seja, deve de ser flexível e dinâmica, pois sempre que necessário, esta poderá ser alterada de forma a ir ao encontro das necessidades das crianças, encorajando-as a interagir num ambiente saudável e feliz, facultando-lhes experiências e aprendizagens enriquecedoras e indispensáveis à felicidade de qualquer ser humano.

3.3 Conceção da ação educativa em jardim-de-infância

3.3.1 Caracterização do grupo de crianças

O grupo da sala do pré-escolar 3 é constituído pela verticalidade etária, integrando de preferência todas as idades, isto é, é formado por um grupo heterogéneo de vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. No total das crianças, dez são do sexo feminino e doze do sexo masculino. As características deste grupo, misto em termos etários, têm como objetivo o enriquecimento social e cognitivo, baseado na teoria de Vygotsky, no conceito de Zona de desenvolvimento Proximal, defendendo que o contato com adultos ou pares mais avançados gera desenvolvimento e aprendizagem. Ou seja, é um grupo que ” (...) assegura a heterogeneidade geracional e cultural, que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício de interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural.” (Projeto curricular da sala do pré-escolar 3 para o ano letivo 2013/2014).

A hora de chegada das crianças ao estabelecimento educativo ocorre desde as 07:30H, sendo recebidas pela educadora a partir das 9:00H na sala pois até aqui o acolhimento é realizado no ginásio da instituição, onde as crianças têm a oportunidade de conviver com crianças de outras salas e idades.

Ao longo do período que passei junto do grupo, muitos foram os aspetos relativos aos interesses e necessidades das crianças que retirei, devido à sua heterogeneidade, graus de desenvolvimento, necessidades e interesses diferentes. Assim, para caracterizar o grupo recorri às OCEPE, ao caderno de formação e às observações que foram realizadas no decorrer da PES. Tendo em consideração estes instrumentos, pude averiguar que as crianças exploram bastante as diversas áreas que se encontram na sala, aprendendo e melhorando as suas capacidades. Como interesses do grupo, pude perceber o seu interesse em partilhar novidades sobre o que acontecia em casa, nomeadamente as novidades do fim de semana; mostrar os brinquedos de casa; brincar no recreio da instituição; ajudar os adultos nas suas

tarefas; realizar situações de jogo simbólico; realizar jogos diversos; brincar na área do faz-de-conta e na garagem; mostrar que conseguem fazer coisas sozinhos, como escrever o seu nome sem necessidade de ir ver ao cartão como se escreve; atividades de expressão físico-motora; atividades de expressão plástica; e saídas ao exterior.

Como necessidades do grupo constatei a necessidade em aprender a estar em grupo; respeitar a vez de falar dos colegas e algumas das regras da sala. Esta situação deve-se ao facto de o grupo ser muito participativo e curioso, como tal gostavam de partilhar da sua opinião e ideias, ou seja, de participar de forma ativa.

Para caracterizar as experiências e competências deste grupo de crianças nas diferentes áreas curriculares apoie-me nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar pelas quais a educadora Conceição se orienta.

Área da formação pessoal e social – as crianças tem uma participação democrática ativa no seio do grupo onde ouvem e são ouvidas pelas outras crianças; compreendem regras sociais e comprometem-se a cumpri-las. Tomar decisões e fazer escolhas constitui a base da sua autonomia, revelando, por vezes, alguma incapacidade de gerir o tempo e de cumprir as suas opções. No que diz respeito à sua autonomia e independência, uns dos aspetos mais desenvolvidos é as idas à casa de banho e a alimentação, contudo ainda requerem a ajuda do adulto para alguns momentos, por exemplo, no que diz respeito à refeição, numa forma geral, algumas crianças ainda precisam de apoio para terminar a refeição e também à resolução de problemas com outras crianças. O grupo ainda apresenta algumas dificuldades em gerir conflitos, pedindo normalmente o apoio dos adultos da sala, para auxiliar na resolução dos mesmos. No que se refere à maior dificuldade, considero que é no respeito a vez do outro para falar e na compreensão de que quando querem falar e se encontram em grupo têm de por o dedo no ar e aguardar pela sua vez. Em relação aos pares revelam gosto pela cooperação e existe bastante partilha entre pares. Relativamente às relações sociais, no geral, no que respeita às relações com adultos bem como com outras crianças, o grupo mantém uma relação bastante próxima tanto com os adultos como com as restantes crianças, participando em projetos complexos com todos os membros da sala. Existe uma grande partilha de atividades e momentos de brincadeiras entre as crianças, por exemplo durante a realização da mascote (do projeto realizado com algumas das crianças de J.I.), a C. (5:10), a L. (5:9) e a S. (5:10) partilharam da sua construção indicando ideias, discutindo opiniões e principalmente trabalhando em cooperação (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 19 a 23 de maio de 2014). Quero salientar que durante a minha prática a cooperação foi muito vivida na sala, isto porque há medida que fui

conhecendo mais o grupo e cada criança individualmente, sempre que me procuravam para os ajudar em algo dizia para irem pedir ajuda a um colega, caso fosse uma situação que nem todos desempenhassem, por exemplo, atar os cordões dos sapatos, referia para irem pedir ajuda à criança que já o conseguia fazer ou a uma outra para que também experimentasse esta tarefa, e/ou quando alguma criança terminasse um trabalho perguntava se este queria ajudar o colega que viesse de seguida, caso este necessitasse, observando que era uma situação que lhes dava muito prazer e satisfação, demonstrando-o, tanto quem ajudava como quem era ajudado, no momento das comunicações, dizendo quem lhe tinha ajudado e como o fez.

Área da expressão e comunicação – relativamente à expressão motora, esta é uma vertente bastante apreciada pelas crianças. Após as observações feitas ao longo do estágio, foi notório um elevado gosto e à vontade do grupo pela área da expressão e comunicação, mais precisamente no domínio das expressões, tanto a nível da expressão dramática como plástica e motora. No entanto, nos dois primeiros domínios são onde se sentem mais à vontade. Relativamente à expressão motora, é um grupo que demonstra bastante interesse pelo movimento, é bastante ativo e demonstra principalmente interesse em realizar jogos que exijam regras. É um grupo que se envolve em movimentos complexos, desde saltar, rodopiar, saltar a pés juntos, manipular objetos, transpor objetos, entre outros. Pude constatar este facto através das sessões de expressão motora que planifiquei (in planificação diária cooperada em J.I. – 9 de abril de 2014) e também dos momentos de recreio e brincadeira livre. Deste modo verifica-se a plena consciência da criança em relação ao seu corpo e a relação deste com o exterior, isto é, aos vários níveis – em cima, em baixo, do lado esquerdo, do lado direito, à frente, atrás, entre outros. Durante a PES também pude constatar que estas atividades são desempenhadas com grande alegria e dinamismo pelas crianças. Estas demonstram uma preocupação por fazer tudo certo mas revelam grande sentido de competitividade, por vezes levado ao extremo, desencadeando alguns conflitos por membros mais competitivos do grupo (in relatório individual de observação participante em J.I. – 12 a 16 de maio de 2014), porém também são situações necessárias para que vão tendo noção como devem de gerir sentimentos de derrota, da vitória e de frustração para um melhor funcionamento deste tipo de situações tanto para eles como para todo o grupo. Ainda aliadas a esta questão, o grupo gosta bastante de realizar situações de expressão motora, por exemplo, jogos em que tenham a música presente como forma de desencadear determinadas ações. No que diz respeito à expressão dramática, as crianças relacionam-se entre si em atividades de jogo simbólico criando situações diversas. Esta vertente é bastante observada

na área da dramatização, onde as crianças brincam, por exemplo, aos pais e aos médicos, imitando papéis. Nomeadamente as raparigas mostram grande interesse em imitar personagens da vida real e em particularmente de vestir roupas e vestidos, calçar sapatos de saltos altos e imitar as mais variadas representações. É também aqui que são improvisados teatros de fantoches e criando pequenos diálogos nas suas dramatizações. Relativamente à expressão plástica, sendo esta também uma vertente de grande interesse para as crianças, o grupo sabe realizar técnicas como o desenho, a pintura, a digitinta, a rasgagem, o recorte e a colagem, entre outras. A maioria das crianças gosta de experimentar novas técnicas de pintura e/ou aperfeiçoar algumas já conhecidas. Quanto à modelagem, seja de plasticina ou de massa de modelar, todo o grupo revela grande interesse e gosto em manipular este material, descobrindo novas formas de o compor com outros materiais, mas também das diferentes utilidades que estes podem ter. O desenho também é outro dos recursos que as crianças utilizam com frequência e com gosto para representar diversas situações e para comunicar algo, seja por pesquisas e /ou projetos sobre determinadas questões que queiram posteriormente partilhar com o grupo, seja no registo de novidades ou de saídas ao exterior (visitas de estudo). No que diz respeito à expressão musical averigui que as crianças gostam de cantar, ouvir diferentes géneros musicais e tocar instrumentos musicais.

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita - as crianças tem capacidade de compreender e produzir a linguagem oral. É através das interações criança-criança e criança-adulto que é criado um clima de comunicação que permite que o seu interesse em comunicar seja progressivamente aumentado. As crianças produzem frases simples e complexas utilizando a sua vasta gama de vocabulário, o que permite interações mais significativas. Durante a prática de ensino supervisionada pude verificar que algumas crianças são mais comunicativas que outras, o que não quer dizer que não tenham competências linguísticas, apenas se deve à sua própria personalidade e à fase de desenvolvimento onde se encontram. As crianças associam letras presentes em palavras aos seus próprios nomes e dos colegas, sabendo dizer o nome das letras e escrever o seu próprio nome sem necessitar, por vezes, de ver. O grupo já interioriza algumas regras da funcionalidade da escrita, como escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo, algumas crianças (exemplo: D. (5:8)) ainda apresentam dificuldade no registo e demonstram também interesse em copiar as letras. As crianças têm oportunidade de imitar a escrita em situações de atividades dirigidas, como é o caso do trabalho de texto. Ao nível da compreensão da linguagem oral, a maioria exprime-se bem, apresentando um vocabulário complexo, expressam os seus pensamentos e interesses com relatos cada vez mais claros, algumas crianças, gostam ainda de relatar acontecimentos

da sua vida familiar, de casa ou até mesmo de passeios de fim de semana utilizando já uma linguagem elaborada. Ou seja, quanto a este domínio as crianças encontram-se numa fase de aprendizagem, isto é, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita encontram-se num momento inicial, mas algumas, as mais velhas, já reconhecem letras, copiam-nas sem dificuldade, expressam-se bem oralmente e até conseguem ler. É também na área da biblioteca e centro de recursos que as crianças têm contacto com diversos livros portadores de escrita suscitando o seu desejo de aprender a ler. É de salientar que é um grupo que assume grande interesse por atividades de leitura, uma vez que frequentemente pede aos adultos da sala para lerem histórias.

Domínio da matemática - encontram-se relativamente à vontade, nomeadamente na noção de tempo e da contagem dos números, uma vez que o quadro da marcação das presenças e do dia auxilia este fim, sendo que todos os dias lhes é comunicado qual é o dia em que estão. Alguns já demonstram saberem estes conceitos, reconhecendo logo o dia em que se encontram, enquanto outros ainda apresentam algumas dificuldades, e neste momento existe bastante entreajuda do grupo. Relativamente à ordem de graduação (crescente e decrescente) as crianças já compreendem os conceitos, uma vez que ordenam corretamente objetos. Por exemplo, durante a realização da proposta de exploração da história “O Nabo Gigante” através da matemática as crianças recorreram a uns quadrados em cartão e colocaram-nos (através de velcro) numa cartolina de forma a corresponder ao número de cada animal/conjunto de animais presentes na história, formando uma barra (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 5 a 9 de maio de 2014). Depois com o gráfico devidamente concretizado/preenchido, exploraram-no, ou seja, analisaram todas as potencialidades do mesmo (maior quantidade de animais, menor quantidade, em número igual, ordem crescente e decrescente, entre outros). Em relação a outros conceitos e conteúdos que deverão aprender até final da educação pré-escolar vão sendo adquiridos e desenvolvidos ao ritmo de cada criança.

Área do conhecimento do mundo – as crianças apresentam uma grande curiosidade e desejo de saber sobre situações que lhe são desconhecidas. A área das ciências presente na sala constitui-se assim como promotora de ocasiões de descoberta e de conhecimento do mundo. É deste modo, para responder aos interesses e necessidades das crianças, que a educadora desenvolve a metodologia de projeto. No desenvolvimento dos projetos as crianças conseguem observar e experimentar o objeto de estudo. Pode contratar que o grupo releva também grande interesse e gosto pelas saídas ao exterior, sendo ocasiões muito ricas para o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Todavia, o grupo no geral é participativo e curioso, é um grupo que ganha interesse em novas propostas e experiências.

Em suma e segundo o Projeto Curricular de sala (2013/2014), valores como a participação, a justiça, a responsabilização, o respeito e a cooperação estão na base do processo de ensino-aprendizagem das crianças, de modo a tornarem cidadãos conscientes de si próprios e dos outros.

3.3.2 Fundamentos da ação educativa

É muito importante seguir uma linha orientadora, um fio condutor que permita adaptar práticas pedagógicas de qualidade e dirigidas para as necessidades do grupo.

Uma metodologia tem em consideração um conjunto de fatores que influenciam a prática pedagógica, assim o grupo, o ambiente educativo, as necessidades do grupo, o meio envolvente, entre muitos outros fatores influenciam a metodologia aplicada e definida.

A educadora Conceição baseia a sua ação educativa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar estabelecidas pelo Ministério da Educação e no Modelo Curricular do movimento da Escola Moderna Portuguesa para a educação Pré-escolar. Assim, como forma de dar continuidade ao trabalho que a educadora tem desenvolvido com o grupo, a minha intervenção foi ao encontro da linha pedagógica em que a educadora baseia a sua ação.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) assentam nos princípios do desenvolvimento e da aprendizagem, a partir do que as crianças já sabem valorizando os seus saberes, na construção articulada do saber e na exigência de respostas a todas as crianças implicando uma pedagogia diferenciada e centrada na cooperação. Com base nestas e de acordo com a linha pedagógica em que a educadora se baseia, ao longo da minha prática pretendi encorajar nas crianças os seguintes comportamentos e aprendizagens: partilhar; cooperar; ser independente; ser autónomo; interagir com os adultos; interagir com outras crianças; saber estar em grupo; respeitar a diferença; respeitar as dificuldades dos outros; ser responsável; desenvolver a identidade; ter sentido crítico; ser curioso; saber resolver conflitos; dominar diferentes formas de expressão e comunicação; desenvolver o sentido estético; dominar diferentes instrumentos e técnicas; utilizar e dominar o seu corpo; ter prazer pela exploração e pela descoberta; saber dialogar; apropriar-se das funções da escrita; e desenvolver o pensamento lógico- matemático.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar são postas em prática na sala através do Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa para a

Educação Pré-escolar. Por se partir do pressuposto que as crianças são dotadas de conhecimento e por acreditar que todos aprendemos com as experiências uns dos outros e com aquilo que vivenciamos em conjunto, adotando esta filosofia de vida, de verdadeira democracia e de igualdade, é importante referir que a única escolha seria um movimento e modelo baseado nestas diretrizes. O MEM é um movimento que se baseia na cooperação educativa, na interajuda e na colaboração, privilegia o diálogo e a negociação e defende que a educação acontece fruto de troca sociais, de partilha, de interações dinâmicas constantes no grupo de crianças e no meio que as rodeia e não em atividades isoladas (Niza, 2007). Aqui, os saberes da criança são valorizados e servirão de trampolim para novos conhecimentos, existindo sempre a preocupação de dar resposta às necessidades emergentes das mesmas. Para além disto, é de salientar que a criança é vista como construtora das suas aprendizagens, uma vez que é ativa no percurso educativo, descobrindo, questionando, colocando hipóteses e tomando decisões (Niza, 2007).

De acordo com este modelo para ajudar à planificação, gestão e avaliação da atividade educativa foram utilizados os instrumentos de pilotagem do MEM como o mapa de tarefas, o mapa de presenças, o plano do dia, o diário de conselho, entre outros. Cada um destes instrumentos proporciona objetivos educativos que integram diferentes domínios curriculares, apoiando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Foram igualmente seguidos e aplicados os princípios e pressupostos do MEM na íntegra durante a PES como, por exemplo, a promoção de situações entre crianças de diferentes idades e a gestão cooperada do currículo entre todos os intervenientes do processo educativo, onde as crianças participam ativamente no seu processo de aprendizagem. Por este motivo, foi fundamental que na realização da investigação-ação utilizasse o Perfil de Utilização do MEM para apropriar-me deste e também para ter consciência da minha ação educativa, isto é, como agir e orientar a prática segundo os seus princípios.

Em suma, o MEM é um modelo aberto em constante construção e desenvolvimento, que advém da análise reflexiva, da partilha de experiências e saberes daqueles que o praticam.

3.3.3 Organização do tempo

“Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.40).

A rotina diária proporciona às crianças momentos privilegiados para as relações afetivas e a interação social, o conhecimento de si mesmas e dos outros, é ainda através da rotina que a criança vai adquirindo a noção de tempo e de espaço. As rotinas do grupo são situações importantes de interação criança/educador/auxiliar onde se conversa com a criança em grupo ou individualmente. São momentos significantes que promovem a autonomia.

Relativamente à rotina diária do grupo de crianças, esta encontram-se estruturadas da seguinte forma (quadro nº2):

Quadro nº2 – Rotina diária da sala de J.I.

HORÁRIO	ATIVIDADES
09,00h	Acolhimento
09,15h	Momento em grande grupo – Acolhimento em concelho
10,00h	Trabalhos em grande grupo, pequenos grupos, individual ou pares (desenvolvimento de atividades/projetos); 3ª feira – Natação; 4ª feira – Ginástica
11,00h	Arrumação da sala; 2ª feira – distribuição de tarefas
11,15h	Comunicações
11,30h	Higiene
11,45h	Almoço
12,45h	Momento de repouso/atividades livres
14,00h	Trabalho curricular participado pelo grupo e sessões de animação cultural: 2ª feira – trabalho de texto; 3ª feira – jogo de matemática; 4ª feira – atividades de expressão dramática; 5ª feira – atividades de expressão musical
15,00h	Arrumação da sala e higiene
15,30h	Balanco em conselho; 6ª feira – Reunião de conselho
16,00h	Lanche

Nos diferentes momentos que compõem a rotina diária do grupo de jardim-de-infância (quadro nº2) as crianças têm a oportunidade de interagirem com outras de diferentes idades, uma vez que o grupo tem a característica de ser heterogéneo a nível etário possibilitando a ocorrência deste tipo de situações frequentemente. No entanto, existem momentos do dia onde essas situações ocorrem com mais regularidade devido a diversos fatores, tais como a organização das crianças (pequeno grupo, grande grupo...), à natureza da proposta, às características do espaço, à rotina do modelo implementado (MEM), entre outras.

O dia-a-dia das crianças na sala de jardim-de-infância começa com o acolhimento, que se prolonga até volta das 9:00H momento em que a educadora chega à instituição. Este momento ocorre no ginásio da instituição, local onde se encontram juntas no mesmo espaço crianças de várias salas: sala pré-escolar 1, sala pré-escolar 2, sala pré-escolar 3 e sala Marcha Adquirida 2. Durante este tempo, as interações estabelecidas entre crianças de diferentes idades ainda têm mais ênfase e relevância, pois engloba crianças de diferentes salas.

Idênticas situações de convívio e interação entre as crianças de diferentes idades na instituição ocorrem, tal como no contexto de creche, com mais relevância durante a realização de propostas/explorações/brincar, as refeições e os momentos de recreio. É sobretudo nestes momentos do dia que a ocorrência de interações entre crianças de diferentes idades e/ou mais experientes ocorrem, porque são aqueles em que as crianças convivem mais frequentemente com crianças de outras salas (e conseqüentemente de outras faixas etárias) e também porque é onde se destaca as formas de organização a pares e pequeno grupo, sendo um meio para a promoção da aprendizagem cooperativa. Durante a rotina diária semanal do grupo, existem momentos de grande grupo, de pequeno grupo, individual e a pares que acontecem várias vezes ao dia. Relativamente ao trabalho a pares e em pequenos grupos este está mais presente quando as crianças se encontram a desenvolver atividades e/ou projetos e a brincar livremente, onde partilham tarefas/trabalhos/brincadeiras com outras crianças, ajudando-se mutuamente. No entanto, é de salientar que todos os tipos de trabalhos, quer seja de grande ou de pequeno grupo, a pares ou individuais são importantes, porque visam estimular as relações da criança com os outros, as interações e a exploração da dimensão sócio – afetiva, para além de que as atividades com intencionalidade educativa em grupos heterogêneos potenciam a aprendizagem independentemente da forma de organização, desde que se realizem com base na partilha e na cooperação entre crianças de diferentes idades.

Para além disso, durante a minha prática procurei que a cooperação e a interajuda estivessem bastantes presentes na vida do grupo/sala ao incentivar as crianças a colaborarem, ajudarem e prestarem apoio aos colegas que necessitassem, fomentando a aprendizagem e o desenvolvendo através de interações, mais especificamente criança-criança.

A organização temporal da sala de jardim-de-infância também possui uma rotina semanal segundo o modelo do MEM que se encontra estruturadas da seguinte forma: (quadro nº3)

Quadro nº3 – Rotina semanal segundo o MEM utilizada na sala de J.I.

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
- Acolhimento em conselho - Planificação em conselho - Atividades e Projeto - Pausa - Comunicações/distribuição de tarefas	- Acolhimento em conselho - Planificação em conselho - Atividades e Projeto/Natação - Pausa - Comunicações	- Acolhimento em conselho - Planificação em conselho - Atividades e Projeto - Ginástica - Pausa - Comunicações	- Acolhimento em conselho - Planificação em conselho - Passeio ou visita de estudo - Pausa - Comunicações	- Acolhimento em conselho - Planificação em conselho - Atividades e Projeto - Pausa - Comunicações
<u>RECREIO</u>				
<u>ALMOÇO</u>				
-Trabalho curricular participado pelo grupo e sessões de animação cultural - Balanço em conselho	-Trabalho curricular participado pelo grupo e sessões de animação cultural - Balanço em conselho	-Trabalho curricular participado pelo grupo e sessões de animação cultural - Balanço em conselho	-Trabalho curricular participado pelo grupo e sessões de animação cultural - Balanço em conselho	- Arrumação e organização das produções - Balanço em conselho - Reunião de Conselho
Tardes: - Jogos de leitura e escrita; Jogos de matemática; Jogos de música; Danças; Histórias; Dramatizações				

Esta planificação, como todas as outras é flexível e pode ser adaptada consoante as necessidades do grupo ao longo do tempo ou em determinadas semanas. No caso da sala de J.I. onde realizei a PES, o grupo tem uma rotina diária bastante consistente o que proporcionou a mim e às crianças uma maior segurança.

Estas rotinas diárias e semanais contribuem para a promoção de variadas experiências e aprendizagens enriquecedoras para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, transmitindo-lhes segurança e encorajando-as a participar no seu processo de aprendizagem e a estabelecer relações sociais com os outros.

Capítulo IV

Intervenção educativa

4. Intervenção educativa

Neste capítulo será abordado, interpretado e explicado os dados que foram recolhidos ao nível de grupos heterogéneos, tendo em conta a natureza de dois contextos diferentes: Creche e Jardim-de-Infância, com base na minha intervenção que foi sustentada através de planificações diárias/semanais e pelo caderno de formação para expor o trabalho que foi desenvolvido em torno das aprendizagens das crianças em grupos heterogéneos.

4.1 Potenciar as interações entre crianças de diferentes idades no contexto de creche

O grupo de creche relativamente à faixa etária das crianças é considerado homogéneo, por ser constituído por crianças com idades compreendidas entre o 1 ano. Desta forma, para o projeto de intervenção em creche do segundo semestre propus às educadoras de ambas as valências (creche e J.I.) onde realizei a minha prática, uma espécie de parceria entre as crianças dos grupos durante a minha intervenção no contexto de creche. Esta parceria consistiu em “transformar” o grupo de creche, uma vez por semana, num grupo misto. Quero com isto dizer que num dia por semana, durante cinco semanas, duas crianças da sala da educadora Conceição participaram no dia-a-dia das crianças de creche. Aqui as crianças de J.I. participaram nas atividades, com as de creche, interagindo com elas e ajudando-as, existindo desta forma um espírito de cooperação, interajuda e partilha entre crianças em diferentes fases de desenvolvimento. Quero salientar que o dia da semana em que ocorria esta participação por parte das crianças de J.I. em creche era aleatório, isto é, não se concretizava num dia da semana fixo, este era escolhido de acordo com a planificação semanal de ambas os grupos com o intuito de não prejudicar as rotinas e/ou a concretização e desenvolvimento de trabalhos. Assim, durante as semanas foi necessário estabelecer uma interação permanente com a educadora de jardim-de-infância com o intuito de poder apresentar as propostas e negociarmos em prol de ambos os grupos. Para além disto, as crianças que participaram nesta parceria entre creche e J.I. realizaram-no voluntariamente, ou seja, de acordo com o seu interesse e vontade. Todas as semanas sempre que me deslocava até à sala de J.I., naquele instante, as crianças voluntariavam-se para participar. Porém, nem todas tiveram a oportunidade de o fazer, infelizmente, derivado ao facto de o período de estágio ser reduzido. No entanto, ainda participaram num total de dez crianças. Assim, as situações observadas e registadas no caderno de formação dizem respeito a

momentos de interação entre crianças em grupo denominado homogéneo (creche) e heterogéneo (participação do J.I.).

As situações registadas no caderno de formação foram 29 durante um período de tempo de aproximadamente um mês (10 de fevereiro a 21 de março) e durante a PES do segundo semestre que foi onde centrei a minha atenção e comecei a planificar no sentido de promover situações entre crianças de diferentes idades, uma vez que durante o primeiro semestre procurei verificar quais as interações predominantes no grupo com recurso ao preenchimento da ficha das oportunidades educativas do manual do DQP.

Em seguida, segue o quadro nº 4 onde os dados das situações observadas foram organizados de acordo com os momentos da rotina e o número de ocorrências de interação.

Quadro nº4 – Momentos da rotina diária observados e registados em contexto de creche

Momentos da rotina	Nº de interações
Acolhimento	5
Reforço alimentar	2
Explorações/propostas	19
Higiene	0
Refeições (almoço/lanche)	3
Sesta	0
Total	29

Ao observarmos o quadro nº4 podemos averiguar que foi no momento das explorações/propostas que se observou mais situações de interação entre crianças (19) e em seguida no momento do acolhimento (5). No momento das refeições registou-se três situações, enquanto no reforço alimentar apenas duas. Para além disto, também se pode constatar que nos momentos da higiene e da sesta não foram observadas/registas situações ocorridas. Este facto sucedeu-se porque durante a PES, o trabalho desenvolvimento em torno da temática dos grupos heterogéneos centrou-se sobretudo no caderno de formação e na ficha de oportunidades educativas do manual do DQP. Quero com isto dizer que a minha intervenção relativamente à temática recaiu em observar e registar no caderno de formação momentos de interação entre crianças, sobretudo com diferente faixa etária, e em analisar as minhas planificações com base na ficha do DQP, onde a minha preocupação incidiu em registar as interações estabelecidas e promover propostas que fossem de encontro aos interesse e necessidades do grupo, abrangendo todas as experiências de aprendizagem. É de

salientar que os momentos em que observava as crianças e/ou produzia vídeo para recolher informação para as interações dizem respeito aos que constam nos planeamentos, isto é, nas planificações diárias. Isto significa que o trabalho desenvolvido na PES não se centrou nos diferentes momentos da rotina mas sim no planeamento, onde tentei potenciar as aprendizagens das crianças em grupos heterogéneos. Devido a estes motivos, existem momentos da rotina onde não foram registadas ocorrências.

4.1.1 No dia-a-dia do contexto

a – Acolhimento

O acolhimento é iniciado às 7:30H da manhã na sala denominada Marcha Adquirida 1 e por volta das 9:00H, momento em que o(s) educador(es) chegam à instituição, as crianças dirigiam-se para as respetivas salas. Nesta rotina tenho a salientar o facto de não ter presenciado a chegada das crianças à sala de acolhimento, pois a minha intervenção só tinha início às 9:00H. Devido a este fator não tive o prazer de observar nenhuma interação neste período de tempo. Assim, os momentos que irei referir ocorreram na respetiva sala das crianças num determinado período de tempo (9:00H às 9:45H). Neste intervalo de 45 minutos consegui observar, em grupo homogéneo, uma situação interessante de interação criança-criança, como foi o caso do M. R. (1:9) e do Z. P. (1:5).

“O M. R. (1:9) encontrava-se em frente ao espelho (de pé) com uma peça de um dos jogos de encaixe na mão. O Z. P. (1:5) também com uma peça de um dos jogos de encaixe numa das mãos aproximou-se do M. R. (1:9). Entretanto o M. R. (1:9) começou a bater com a peça no espelho com o intuito de criar barulho e o Z. P. (1:5) observou-o, esboçando um sorriso, imitando a sua ação.” (in relatório individual de observação participante em creche – 17 a 21 março de 2014)

Nesta situação descrita anteriormente, o processo de aprendizagem presente é a imitação. A imitação deve de ser encarada como um caminho que promove a construção e aprendizagem da criança através do que observa do exterior, daí a sua importância e impacto para o processo de ensino-aprendizagem.

Outras situações que consegui observar em grupo heterogéneo, crianças de diferentes idades, também foram interessantes na medida em que o comportamento das crianças se manifestou de forma espontânea através de entreatada e afetos para com o outro. Uma dessas situações que observei foi entre a L. (5:6) e o M. R. (1:9), “ *Esta criança dirigiu-se por inúmeras vezes até à L. (5:6) para lhe dar abraços, evidenciando agrado com a sua*

presença e simpatia (Fot.11).” (in relatório individual de observação participante em creche – 24 a 28 fevereiro de 2014)



Fotografia 11 – Momento de interação

Isto significa que no momento do acolhimento a questão do afeto também foi desenvolvida. A questão da preocupação para com o outro promove as relações interpessoais e é uma ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que auxilia as conquistas das crianças. Quero com isto dizer que as crianças ao sentirem segurança e afeto facilitam a sua aprendizagem e desenvolvimento, pois o ato de aprender requer confiança no outro. Assim, qualquer aprendizagem deve estar intimamente ligada à vida afetiva, integrando as funções do cuidar e do educar com o desenvolvimento integral da criança.

Para além disso, uma outra situação de interação que pude observar foi entre crianças das duas valências, creche e J.I., “ (...) *as duas crianças de J.I. a ajudarem o M. R. (1:9) a desenrolar-se de uma fita que encontrava-se presa aos seus sapatos* (Fot.12).” (in relatório individual de observação participante em creche – 17 a 21 fevereiro de 2014)



Fotografia 12 – Interação entre as crianças de J.I. e creche

Esta situação anterior remete-nos para a questão da interajuda e cooperação. Foi visível através da parceria que se estabeleceu entre os dois contextos que as crianças de jardim-de-infância, durante essas manhãs, preocupavam –se sobretudo em prestar apoio às mais novas, tanto ao nível das suas necessidades como ao nível das explorações/propostas e

brincadeiras. Desta forma, para além do conceito de cooperação e interajuda ser fomentado, as crianças também desenvolviam a sua autoestima ao sentirem-se úteis, isto é, ao sentirem que tinham ajudado o outro.

Todos estes aspetos são cruciais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, desta forma devem ser fomentados pois beneficiam todo o processo de ensino-aprendizagem.

b – Reforço alimentar

Por volta das 9:45H decorre o momento do reforço da manhã, normalmente, no colchão de esponja na área de grande grupo. Aqui o grupo é reunido para o objetivo pretendido, estabelecendo-se pequenas conversas. Este momento ao longo da minha PES também foi aproveitado para explorar livros/imagens e realizar jogos de discriminação visual e auditiva que a maioria das vezes surgiam da vontade da(s) criança(s), isto é, como o grupo ainda possui um desenvolvimento vocabular reduzido devido à sua faixa etária, as crianças evidenciam, sobretudo, o seu interesse ao manusearem, explorarem e transportarem para junto do outro (adulto e/ou criança) o objeto. Assim, no momento do reforço alimentar, por vezes, as crianças inseriam no grande grupo um determinado objeto que acabávamos por partilhá-lo e explorá-lo, por inúmeras vezes, em conjunto, “ (...) *dinamizou este momento recorrendo a uns cartões. A partir dos cartões a educadora explorou as suas ilustrações (ações), criando uma espécie de história que tinha como personagem principal um urso.*” (in relatório individual de observação participante em creche – 11 de novembro de 2013)

Quero salientar com base na situação anterior que o reforço alimentar é um momento bastante rico ao nível da interação adulto-criança e desenvolvimento da linguagem. Estas ocasiões são fundamentais porque permitem às crianças, sobretudo, o desenvolvimento da linguagem verbal, ou seja, o contato e aquisição de novo vocabulário, possibilidade de expressão e comunicação e interações através da linguagem.

Para além disso, o reforço alimentar também foi aproveitado para incentivar as crianças a cooperarem com o adulto em algumas tarefas como distribuir a comida pelos amigos,

“ (...) *o M. R. (1:5), a distribuir pelos colegas o reforço da manhã, bolacha maria. Assim, à medida que dava a bolacha ao M. R. (1:5) dizia o nome da criança à qual este teria que levar a dita bolacha* (Fot.13).“ (in relatório individual de observação participante em creche – 11 de novembro de 2013)



Fotografia 13 – Reforço da manhã: distribuição de comida pelos amigos

c - Explorações/propostas

O momento de explorações/propostas é onde ocorrem muitas das aprendizagens, descobertas e desafios com que as crianças se deparam. Ocorre num contexto social rico e, por isso, as crianças tem oportunidade de observarem outras a explorarem e a brincarem, imitando as suas ações e estabelecendo relações com os outros. Assim, à medida que vão interagindo com as pessoas e os materiais, as crianças vão construindo conhecimento.

Este foi o momento em que observei mais situações de interação entre crianças (quadro nº4), isto porque é onde interagem mais em pequenos grupos e a pares. Assim, de todas as situações observadas irei referir algumas das que evidenciam diferentes processos de aprendizagem que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

“ Um momento de interação criança-criança que pude observar foi entre o D. (2:0) e o M. R. (1:9) que se encontravam a manusear o mesmo jornal, isto é, apercebi-me que ambos agitavam, amachucavam e rasgavam o jornal para que pudesse ouvir a sonoridade produzida pelo mesmo (Fot.14).” (in relatório individual de observação participante em creche – 17 a 21 fevereiro de 2014)



Fotografia 14 – Momento de interação entre crianças com recurso ao jornal

Nesta situação anteriormente, está presente o conceito de partilha. Nestas idades este conceito é complicado de ser compreendido e aceite pelas crianças, uma vez que ainda estão muito centradas em si mesmas como é evidente na seguinte descrição,

“ (...) na realização de um jogo a pares, em que o T. R. (1:10) tentou integrar-se na exploração/brincadeira do A. (1:10) ajudando a encaixar as peças no tabuleiro, porém o A. (1:10) nem sempre aceitou bem a colaboração do colega (retirava-lhe as peças; afastava-se dele; protegia o tabuleiro, etc.).” (in relatório individual de observação participante em creche – 24 a 28 fevereiro de 2014).

Deste modo, é importante que o adulto promova e incentive as crianças a partilhar com o outro, ou seja, que aprenda a dividir.

“No refeitório colocaram-se aventais de plástico às crianças com o objetivo de não sujarem a sua roupa. Neste momento as crianças de J.I., sobretudo o L. (5:9), ajudaram a vestir os aventais às crianças de creche e a colocar o caramelo sobre a mesa (Fot.15). (...) Uma outra situação que me chamou a atenção foi quando permaneceram a explorar o caramelo três crianças: M. do M. (3:5), a R. (1:6) e o M. R. (1:9). Neste instante senti que a M. do M. (3:5) já se encontrava mais à vontade para intervir. Assim, ao começar a bater com as mãos na mesa sobre o caramelo fez com que a R. (1:6) e o M. R. (1:9) a observassem e posteriormente imitassem a sua ação (Fot.16).” (in relatório individual de observação participante em creche – 17 a 21 fevereiro de 2014)



Fotografia 15 – L. (5:9) a ajudar o D. (2:0) a vestir o avental



Fotografia 16 – M. do M. (3:5), a R. (1:6) e o M. R. (1:9) a interagir

Já esta situação remete-nos para os processos de aprendizagem designados de colaboração e imitação. Nos momentos de explorações/propostas o conceito de cooperação e interajuda estiveram sempre bastante presentes. As crianças mais velhas eram incentivadas e estimuladas a ajudarem as crianças mais novas e a colaborarem na realização das atividades.

Este tipo de explorações realizadas em pequenos grupos são promotoras de descobertas, interações, momentos ricos em experiências e partilhas. Ao longo da minha PES, no contexto de creche, pude constatar que a participação das crianças de J.I. neste tipo de proposta foi uma mais-valia porque para além de servirem de modelos para as crianças mais novas também transmitiam-lhes segurança (através das suas verbalizações e ações), desafiando-as a experimentar, “*Considero que o L. (5:9) ao provocar o caramelo ter manifestado agrado através da verbalização, incentivou de certa forma as restantes crianças a fazerem-no.*” (in relatório individual de observação participante em creche – 17 a 21 fevereiro de 2014)

Este momento de explorações/propostas também foi utilizado para incentivar, mais uma vez, as crianças mais velhas a ajudarem as crianças mais novas na realização de algumas tarefas como, por exemplo, calçar o sapato, “*(...) D. (1:6) calçou a L. (1:6). A menina deixou cair o sapato enquanto explorava o espaço da sala e a D. (1:6) voluntariou-se para a ajudar a calçar (Fot.17).*” (in relatório individual de observação participante em creche – 17 a 21 março de 2014)



Fotografia 17 – Momento de interação

d – Higiene

O momento da higiene é realizado na casa de banho do grupo, cada sala tem um espaço específico onde se realiza a higiene pessoal das crianças, pelos vários adultos da sala que se encontrassem mais disponíveis naquele momento. Durante os momentos de higiene existe sempre uma preocupação em explicar à criança a razão de determinados procedimentos de higiene, desde lavagem das mãos, rosto e muda de fralda. As crianças são encorajadas a ser autónomas nestes momentos, ajudando a lavar as mãos e a limparem-se através do incentivo do adulto ou até mesmo de uma criança mais velha. Esta última situação acontecia, sobretudo, quando as crianças de J.I. passavam a manhã com as de creche, sendo incentivadas a ajudarem as mais novas a realizarem a sua higiene. Foram vários os momentos que pude observar a disponibilidade das crianças em querer ajudar o

outro, desenvolvendo desta forma o sentido de preocupação com o outro e de cooperação como ocorreu, por exemplo, no dia da exploração de gelatina (6 de março) em que “à medida que as crianças manifestavam interesse em finalizar a exploração (...) eram direcionadas para a zona da higiene para que a pudessem fazer (mãos e cara) e posteriormente para a sala.” (in relatório individual de observação participante em creche – 5 a 7 março de 2014). Aqui foram as crianças de J.I. que assumiram a prestação de apoio às crianças de creche na realização da higiene das mãos e da boca. No entanto, como não descrevi essas observações no caderno de formação da PES, não irá constar nenhum exemplo concreto de interação criança-criança neste momento da rotina do grupo.

e - Refeições (almoço/lanche)

As refeições são também um momento de exploração, de descobertas e de aprendizagens, para além de ser efetuado num clima de afeto, de diálogo e de socialização. Durante a PES, foram promovidos alguns momentos para incentivar as crianças mais velhas a ajudarem as mais novas: “P. P. (5:6) antes da ida para o almoço prestou apoio a colocar os babetes às crianças (Fot.18).” (in relatório individual de observação participante em creche – 17 a 21 março de 2014) e uma outra situação que consistiu em uma criança mais velha (de J.I.) ajudar uma mais nova a comer (Fot.19) (in relatório individual de observação participante em creche – 17 a 21 fevereiro de 2014).



Fotografia 18 – Momento de interação



Fotografia 19 – Momento de interação

As situações observadas nestes momentos devem-se essencialmente às dificuldades das crianças mais novas em comerem autonomamente, em ingerirem alguns alimentos e executarem determinados movimentos (motricidade) necessários a esta prática, isto é, trata-se de momentos em que as crianças ainda necessitam do apoio e ajuda do outro.

Para além disso, em ambas as situações, as crianças mais velhas ao prestarem apoio estão a servir de modelo para as mais novas, sendo uma possível estratégia para as crianças mais novas observarem e aprenderem a comer sozinhas, acabando assim, por ambas as

crianças beneficiarem deste tipo de interação uma vez que a mais velha desenvolve o sentido de preocupação com o outro, colaboração e interajuda, enquanto a criança mais nova desenvolve a sua autonomia no momento das refeições. Este era um dos objetivos para este momento, desenvolver a autonomia das crianças nas refeições, sendo estimulada através do incentivo e apoio prestado por parte do adulto e/ou até mesmo de uma criança mais experiente.

f - Sesta

A sesta é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, principalmente nos primeiros anos de vida, mas nem sempre é dada a devida importância à mesma apesar de ser durante este momento que as crianças consolidam as aprendizagens. Assim, uma criança que descansa bem, por norma, apresenta uma maior capacidade para o convívio social, para a cooperação e para a aprendizagem, o que se pode traduzir num maior bem-estar e autoestima.

Neste momento ao longo da PES, não observei nem registei situações no caderno de formação por várias razões. Uma delas remete-se para a rotina em si, isto é, à forma como esta é desenvolvida não é propícia à ocorrência de interações criança-criança porque à medida que as crianças terminam a higiene um dos adultos fica responsável por deitá-las, enquanto os restantes se encarregam de terminar as higienes. Assim, à medida que as crianças vão chegando ao local da sesta (sala marcha adquirida I), vão-se aconchegando na sua cama com o apoio do adulto não existindo muitas oportunidades para interagirem com os colegas e para além disso o ambiente também já se encontra escurecido, constituindo um outro obstáculo para a sua ocorrência. A outra razão diz respeito ao facto de as crianças de J.I. não terem participado no momento da sesta durante a sua participação na valência de creche, dirigindo-se para a sua sala, normalmente, após o almoço. Apesar de termos experimentado esta situação, colaboração das crianças de J.I. no momento da sesta no dia 12 de março (in relatório individual de observação participante em creche – 10 a 14 março de 2014), constatou-se que a sua presença causava agitação para as crianças mais novas, dando mesmo origem a pequenos conflitos. Deste modo, o ambiente tornava-se barulhento e desapropriado para descansar, sendo prejudicial também para o outro grupo de crianças com quem partilhávamos o espaço. Assim, como não descrevi essas observações no caderno de formação da PES, não irá constar nenhum exemplo concreto de interação criança-criança neste momento da rotina do grupo. No entanto, o momento da sesta foi aproveitado para promover e criar um ambiente acolhedor e calmo (exemplo: ouvir canções calmas que

ajudam as crianças a relaxar), tal como deve ser este instante (in planificação diária cooperada em creche – 20 de fevereiro de 2014); para criar relações de afetividade e confiança com as crianças; para proporcionar conforto e segurança; e também para desenvolver a autonomia das crianças, incentivando-as, por exemplo, a tentar calçar/descalçar os sapatos.

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

As situações registadas no caderno de formação foram 35 durante um período de tempo de aproximadamente dois mês (24 de março a 30 de maio) e durante a PES do segundo semestre que foi onde centrei a minha atenção e comecei a planificar no sentido de promover situações entre crianças de diferentes idades, uma vez que durante o primeiro semestre procurei verificar quais as interações predominantes no grupo com recurso ao preenchimento da ficha das oportunidades educativas do manual do DQP.

Em seguida, segue o quadro nº 5 onde os dados das situações observadas foram organizados de acordo com os momentos da rotina e o número de ocorrências de interação.

Quadro nº5 – Momentos da rotina diária observados e registados em contexto de jardim-de-infância

Momentos da rotina	Nº de interações
Acolhimento	0
Planeamento em conselho	4
Explorações/propostas	29
Higiene	1
Comunicações	0
Refeições (almoço/lanche)	1
Total	35

Ao observarmos o quadro nº5 podemos averiguar que foi no momento das explorações/propostas que se observou mais situações de interação entre crianças (29) e em seguida no momento do planeamento em conselho (4). No momento das refeições e da higiene registou-se apenas uma situação. Para além disto, também se pode constatar que nos momentos do acolhimento e comunicações não foram observadas/registas situações ocorridas. Este facto sucedeu-se porque durante a PES, o trabalho desenvolvimento em torno

da temática dos grupos heterogêneos centrou-se sobretudo no caderno de formação e na ficha de oportunidades educativas do manual do DQP, tal como expliquei no ponto anterior referente ao contexto de creche.

A rotina diária tem um papel pertinente e determinante na segurança e conforto das crianças. A rotina é muito importante, uma vez que proporciona à criança uma sequência de acontecimentos que ela própria compreende e alcança de forma lucida e eficaz, ou seja, oferece-lhe uma estrutura de acontecimentos diários. Desta forma, esta atividade permite à criança antecipar as rotinas a executar, transmitindo-lhe segurança e confiança, elevando a sua autoestima para as realizar de forma orientada sem se desorganizar tanto no tempo como no espaço. Neste sentido, a forma como a rotina diária é organizada tem uma grande influência nas interações que ocorrem, uma vez que esta influencia comportamentos e o tipo de interações estabelecidas, sendo momentos privilegiados para a sua ocorrência. Isto significa, que têm de ser momentos flexíveis e ricos de trocas e de aprendizagens significativas, em que se promove a independência e a autonomia.

4.2.1 No dia-a-dia do contexto

a – Acolhimento

O momento do acolhimento é muito importante para a criança e a sua família uma vez que consta no momento em ocorre a separação entre ambas, sendo necessário que se sintam seguras e confiantes neste instante para que não seja constrangedor. Para tal, o educador deve de ter a preocupação de acolher ambos da melhor forma possível e criar estratégias que permita que seja o mais acolhedor possível. Uma dessas estratégias consiste em o acolhimento ser feito com as crianças mais velhas do grupo, promovendo-se desta forma o sentido de cooperação/interajuda e preocupação para com o outro. Assim, a questão da preocupação para com o outro esteve bastante presente neste momento da rotina, onde as crianças ajudaram o adulto a receber os colegas de forma acolhedora com o intuito de se sentirem mais tranquilas e seguras neste momento difícil de separação.

Foram vários os momentos que pude observar, como o caso, por exemplo, da L. (3:3) e da M. do M. (3:5) que são das meninas mais novas do grupo da sala. Muitas das vezes no momento da separação as crianças demonstravam tristeza e frustração, ficando a chorar intensamente com a ausência do seu progenitor. Nestas ocasiões, observei por diversas vezes crianças mais velhas a tranquilizarem e acolherem as mais novas. É de salientar que todos os momentos que presenciei ocorreram por iniciativa das crianças mais velhas, sem que fosse necessário o apoio ou o incentivo do adulto. Este aspeto deve-se ao facto de ter sido

fomentado e promovido o sentido de preocupação para com o outro, cooperação, de interajuda e de partilha no seio do grupo.

Outro tipo de situações observadas consistiu em as crianças, tanto as mais novas como as mais velhas, receberem os colegas de forma calorosa demonstrando o seu contentamento e felicidade com a sua chegada, evidenciada por vezes através de abraços e pequenas conversas. Isto significa, que estes momentos de interação também contribuem para que as crianças criem laços de afetividade com os pares através da receção das crianças por outras crianças.

No entanto, foi evidente que as crianças do grupo de jardim-de-infância apresentam mais tranquilidade e confiança no momento de separação, comparativamente com as de creche, pois a maioria das vezes não era necessário o apoio do adulto e/ou de uma criança a uma outra criança neste momento da rotina.

É de salientar que como não descrevi essas observações no caderno de formação da PES, não irá constar nenhum exemplo concreto de interação criança-criança neste momento da rotina do grupo.

b – Planeamento em conselho

Este momento ocorre por volta das 9:15H a seguir ao acolhimento, em que as crianças se reúnem em grande grupo na área polivalente para atualizar a data recorrendo à fita de sequência numérica, semanal e mensal os números do dia correspondente, bem como o mês, os números do ano e o dia da semana; realizar o planeamento do dia com a elaboração do plano do dia; e marcar as presenças e as atividades. A elaboração do plano do dia é realizado em conjunto com as crianças onde estas dão propostas de atividades e se organiza quem faz o quê. Essas sugestões também podem emergir no acolhimento, a partir do diário de conselho (realizado à sexta-feira) ou a partir sugestões lançadas diretamente pelas crianças, pelo educador ou pela auxiliar no momento da planificação. Relativamente à marcação das presenças e das atividades, estas são concretizadas numa tabela de dupla entrada que se encontram expostas numa das paredes da sala ao alcance das crianças.

Neste momento da rotina foram observadas quatro situações de interação entre crianças de diferentes idades. Das três situações observadas destaco duas.

Uma dessas situações ocorreu durante a atualização da data:

“No momento do planeamento em conselho, mais especificamente da atualização da data, encontrávamo-nos na área polivalente em torno das mesas. A M. do M. (3:5) voluntariou-se para ir atualizar a data. Entretanto comecei a

prestar atenção a uma outra criança que se encontrava a contar algo, dispersando a minha atenção relativamente ao que a M. do M. (3:5) estava a fazer. A L. (5:8) apercebeu-se que a menina estava com alguma dificuldade em identificar o número na fita de sequência numérica “2” e questionou-me “Vanessa posso ir ajudar a M.?”. E assim foi. A L. (5:8) ajudou a M. do M. (3:5) ao lhe indicar (apontando) o número e esta posteriormente atualizou a data, confiando na amiga.” (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 31 de março a 4 abril de 2014)

Esta situação descrita anteriormente ocorreu entre duas crianças de diferentes idades, em que a criança mais experiente por iniciativa própria, sem que fosse necessário o incentivo do adulto, resolveu disponibilizar-se para prestar apoio à colega que se encontrava com dificuldades em identificar o número que correspondia ao dia.

A outra situação sucedeu-se durante a utilização do mapa das presenças,

“Antes de nos dirigirmos para o parque com o intuito de participarmos no projeto sobre a obesidade infantil as crianças concretizaram as suas tarefas e realizaram os registos nos mapas (de presenças e de atividades). Neste momento a J. (4:6) dirigiu-se para o mapa de presenças com o objetivo de registar a sua presença, uma vez que não o fez quando chegou à sala. O V. (4:3) ao observar a menina dirigiu-se até ela e disse “Eu ajudo-te J.. – V. (4:3) ” e assim foi. A J. (4:6) aceitou que o V. (4:3) a ajudasse e em conjunto estabeleceram diálogo em torno do assunto, identificando em conjunto o nome da menina e o local onde esta tinha de fazer a cruz (Fot.20).” (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 5 a 9 de maio de 2014)



Fotografia 20 – Interação na realização dos registos nos mapas

Esta situação observada aconteceu entre duas crianças da mesma idade (diferença de meses) durante a exploração do mapa de presenças. Este é um dos instrumentos de pilotagem onde,

por vezes, as crianças sentem dificuldades em utilizar/explorar por ser uma tabela de dupla entrada e não estarem habituadas ao tipo de estrutura e/ou desenvolvidas determinadas capacidades/conhecimento que permitam que o seu preenchimento seja realizado de forma autónoma. Isto significa que as crianças mais novas, por norma, neste tipo de situação requerem do apoio/ajuda do outro sendo um momento propício para a ocorrência de interações, onde o sentido de colaboração entre pares é desenvolvido.

c – Explorações/propostas

Este foi o momento em que se observou mais situações de interação entre crianças (quadro nº5), tal como se sucedeu no contexto de creche, uma vez que são os momentos do dia onde as crianças interagem mais a pares e em pequenos grupos. Para além disso, também houve a preocupação que nesses momentos os grupos fossem constituídos por crianças de diferentes idades.

De todas as situações observadas irei referir algumas das que evidenciam diferentes processos de aprendizagem que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Ao longo da PES observou-se inúmeras vezes as crianças mais velhas a ajudarem as crianças mais novas:

“A C. (5:10) encontrava-se sozinha no ateliê de artes plásticas a pintar com tinta guache um dos seus trabalhos. Posteriormente o R. S. (3:7) também manifestou interesse em realizar a mesma atividade. Para tal, teve de vestir um avental com o objetivo de proteger a roupa, ou seja, não a sujar. Neste momento observei que a C. (5:10) se voluntariou em ajudar o R. S. (3:7) a vestir e a abotoar o avental e este aceitou o seu apoio, dando logo de seguida início à sua produção.” (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 5 a 9 de maio de 2014)

Esta situação descrita reflete, de certa forma, a dinâmica que existe no grupo pois as crianças ao necessitarem de apoio tinham a iniciativa de solicitar ajuda a uma criança mais experiente, e não somente ao adulto. Se tal não se sucedesse, eram as crianças mais velhas que estavam predispostas para ajudar os outros. Deste modo, o grupo demonstra um grande sentido de cooperação e preocupação para com o outro. Esta forma de o grupo de crianças estar na sala contribuiu para que observa-se situações entre crianças de diferentes idades, desenvolvendo o sentido de cooperação e interajuda:

“A D. (5:8) ao sentir dificuldades em reescrever os ingredientes e as quantidades recorreu às colegas (R. (5:0) e C. (5:10)) com o intuito de estas a apoiarem e ajudarem. As meninas responderam ao seu pedido e ajudaram-na dando-lhe indicações (exemplo: “Agora um traço – C. (5:10).” e incentivando-a (exemplo: “Boa D., é isso – R. (5:0).” (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 5 a 9 de maio de 2014)

“No momento em que as crianças se encontravam a cumprir as tarefas, no final da manhã, a M. (3:4) dirigiu-se até ao adulto (eu) a pedir ajuda para calçar o sapato. No entanto, não consegui prestar-lhe logo apoio e a S. (3:2) dirigiu-se à da M. (3:4) pois verificou que esta precisava de ajuda. Observei a S. (3:2) a tentar calçar o sapato à M. (3:4) e as tentativas foram várias, no entanto acabou por dizer “Não sou capaz” (...).” (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 5 a 9 de maio de 2014)

Observou-se também neste momento situações em que a negociação entre crianças esteve bastante presente:

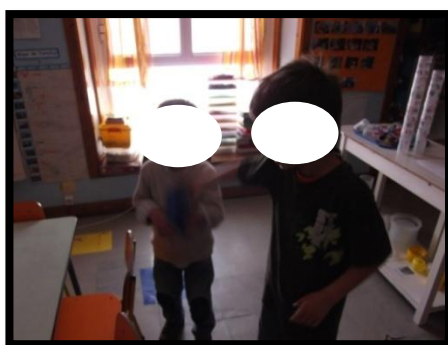
“ (...) foi necessário que a C. (5:10), a S. (5:10) e o T. L. (5:3) fossem conversar com o intuito de negociarem e concluírem quem iria representar a personagem do rato, uma vez que os três demonstraram interesse. Desta conversa, a C. (5:10) desistiu (deu a vez/oportunidade aos colegas) e escolheu uma outra personagens e a S. (5:10) e o T. L. (5:3) não conseguiram chegar a uma conclusão (que terá de ser tomada num outro dia e momento) porque foi necessário transitarmos para um outro momento.” (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 26 a 30 de maio de 2014)

Este tipo de situações observadas faz parte da dinâmica e da rotina do grupo, devido ao facto de o modelo pedagógico implementado na sala, Movimento da Escola Moderna (MEM), privilegiar o diálogo e a negociação.

Uma outra situação observada em grupo heterogéneo teve por base o conflito entre crianças:

“Terminado o lanche as crianças foram brincar livremente nas áreas e/ou realizar atividades. Neste momento o V. (4:3) encontrava-se a brincar com um carro na área polivalente e o F. (6:2) aproximou-se deste e retirou-lhe o

brinquedo. De imediato, o V. (4:3) começou a chorar e dirigiu-se ao adulto (eu) com o objetivo de se queixar do sucedido. Sugeri que os dois meninos conversassem com o intuito de tentarem resolver a situação sozinhos, no entanto (...) foi necessário intervir e conversar com ambos de modo a compreenderem a situação e a acalmarem-se. Os meninos acabaram por pedir desculpas um ao outro e logo de seguida observei o V. (4:3) a dirigir-se até ao F. (6:2) e a dizer “Vamos brincar os dois.” (esticando o carro na sua direção). E assim foi, os dois meninos partilharam o carro (motivo do conflito) e brincaram um com o outro (Fot.21). (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 26 a 30 de maio de 2014)



Fotografia 21 – Interação entre crianças

A resolução de problemas também é um outro aspeto que caracteriza o grupo de crianças, uma vez que é uma prática comum na sala de atividades.

Uma outra situação que consegui observar também foi interessante na medida em que o comportamento das crianças se manifestou de forma espontânea, através do afeto para com o outro:

“A L. (5:8) encontrava-se a realizar um desenho na área polivalente em torno de uma mesa e o V. (4:2) e o R. F. (4:3) a manusearem/explorarem carros na área da biblioteca. Observei que de vez em quando deslocavam-se até à da L. (5:8) para lhe darem um beijo, regressando novamente para a sua brincadeira e assim sucessivamente.” (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 24 a 28 de março de 2014)

Aqui, tal como em creche, a questão da preocupação para com o outro também esteve bastante presente, sendo uma ferramenta facilitadora e promotora do desenvolvimento integral das crianças.

Ainda uma outra situação que pude observar remete-nos para o processo de aprendizagem designado de colaboração:

“A C. (5:5) e o T. M. (4:5) compartilharam a mesma folha para reescreverem as palavras e a forma que utilizaram para o fazer consistiu em cada um escrever à vez, uma letra de cada palavra. Assim, ambos participaram na tarefa ativamente, interagindo um com outro, compartilhando saberes, ajudando-se e trabalhando em equipa para atingir o mesmo fim.” (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 5 de dezembro de 2014)

Deste modo, é importante que o adulto promova e incentive as crianças a colaborarem e a saberem partilhar, porque são ocasiões promotoras de descobertas, interações, momentos ricos em experiências. Assim, retém-se que a interação entre crianças é crucial para o desenvolvimento “ (...) torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum.” (Ministério da Educação, 1997, p. 35)

d – Higiene

O momento da higiene proporciona, igualmente, experiências de aprendizagem às crianças para além de promover o seu bem-estar, a higiene e a saúde. Neste momento da rotina as crianças do grupo já possuem uma grande autonomia, sendo capazes de realizarem as suas necessidades sozinhas (por exemplo: lavar os dentes). Porém, pude observar uma situação entre crianças de diferentes idades (Fot.22):

“Após a refeição – almoço – pude observar três meninas na casa de banho, a L. (5:9), a M. do M. (3:6) e a J. (4:6). A L. (5:9) já tinha terminado de lavar os dentes e estava a arrumar os seus utensílios de higiene na estante, quando verificou que a J. (4:6) e a M. do M. (3:6) esperavam ajuda para colocar a pasta de dentes na escova. Assim, tomou a iniciativa de ajudar as colegas com o intuito de estas irem realizar a higiene dos seus dentes. Primeiro colocou a pasta na escova da J. (4:6) e logo de seguida da M. do M. (3:6).” (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 26 a 30 de maio de 2014)



Fotografia 22 – Interação entre crianças no momento da higiene

Nesta situação mais uma vez não existiu intervenção do adulto, tendo sido a criança mais velha a disponibilizar-se para ajudar as colegas a colocar a pasta dos dentes nas escovas, desenvolvendo-se a interajuda e a cooperação.

e – Comunicações

O momento das comunicações realizava-se no final da manhã, onde as crianças se reúnem em grande grupo nas mesas da área polivalente para a comunicação de coisas descobertas e aprendidas durante a manhã. É um espaço de tempo destinado para que as crianças possam mostrar aquilo que fizeram de significativo e de muito importante para elas e para que possam partilhar a experiência e as aprendizagens daí retiradas. Assim, através deste momento desenvolve-se o sentido de partilha pois as crianças são incentivadas a apresentar, descrever e partilhar com os colegas as suas produções de maneira a que estes fiquem bem informados mas para além disso também desenvolve-se o sentido de grupo, uma vez que é realizado em grande grupo:

“ (...) a S. (5:10) foi comunicar aos colegas o que tinha estado a realizar relativamente ao projeto com o intuito de ficarem a par do desenvolvimento do mesmo, isto é, daquilo que tinha estado a fazer. Após a explicação da S. (5:10) sobre o que tinha introduzido e realizado na maquete, as crianças puderam dar a sua opinião e fazer sugestões relativamente ao trabalho que estava a ser desenvolvido, neste caso relacionado com a construção da maquete. Neste momento verifiquei que as crianças, no geral, fizeram sobretudo sugestões para a elaboração da maquete (...).” (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 5 a 9 de maio de 2014)

A situação descrita anteriormente evidencia que estes momentos também são aproveitados para incentivar as crianças a questionarem as comunicações em relação ao que foi

apresentado. Deste modo, são ocasiões muito ricas e benéficas pois permitem que as restantes crianças partilhem a sua opinião e realizem sugestões, abrindo possíveis novos caminhos para as produções dos colegas. Isto é, estes momentos levam as crianças a refletir e a serem autocriticas em relação ao trabalho desenvolvido, verificando aspetos a melhorar e surgindo novas ideias.

f – Refeições

O momento das refeições é um outro momento em que as crianças do grupo também revelavam uma grande autonomia, sendo capazes de comer sozinhas. É um momento que proporciona, à criança, um desenvolvimento não só na criação de hábitos alimentares mas também no estabelecimento de relações, isto é, torna-se uma ocasião de convívio em que as crianças conversam entre si. No entanto, no decorrer da PES observei uma situação entre crianças de diferentes idades:

“Durante a hora de almoço a L. (5:9) como já tinha terminado de almoçar andava a circular pela sala. A menina apercebeu-se que o S. (3:9), que se encontrava sentado à mesa, não se encontrava a comer e dirigiu-se até ele e disse “Queres ajudas Salvador?”. Entretanto o S. (3:9) olhou para a L. (5:9) e respondeu “Não – abanando a cabeça”. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 5 a 9 de maio de 2014)

Esta situação ocorreu entre crianças de diferentes idades e mais uma vez releva que o espírito de interajuda, colaboração e preocupação para com o outro estão bem presentes no grupo de crianças.

4.3 Análise das planificações através da Ficha de Oportunidades Educativa do Manual do DQP em creche e em jardim-de-infância

Neste ponto irei apresentar os dados obtidos com base no preenchimento diário da Ficha de Oportunidades Educativas em ambas as valências (creche e jardim-de-infância) e, conseqüentemente, a análise dos mesmos.

4.3.1 Organização dos dados - creche

Os dados obtidos foram analisados e transferidos para gráficos, permitindo constatar os seguintes valores:

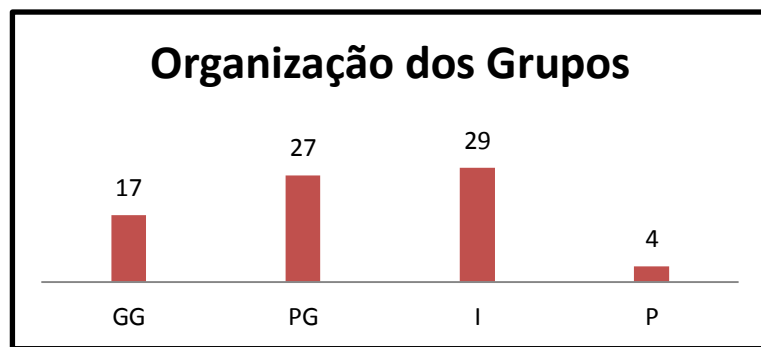


Gráfico n°1 – Organização dos grupos em creche

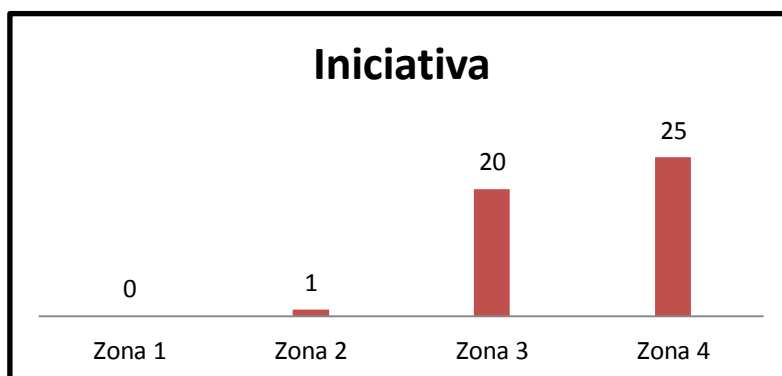


Gráfico n°2 – Iniciativa em creche

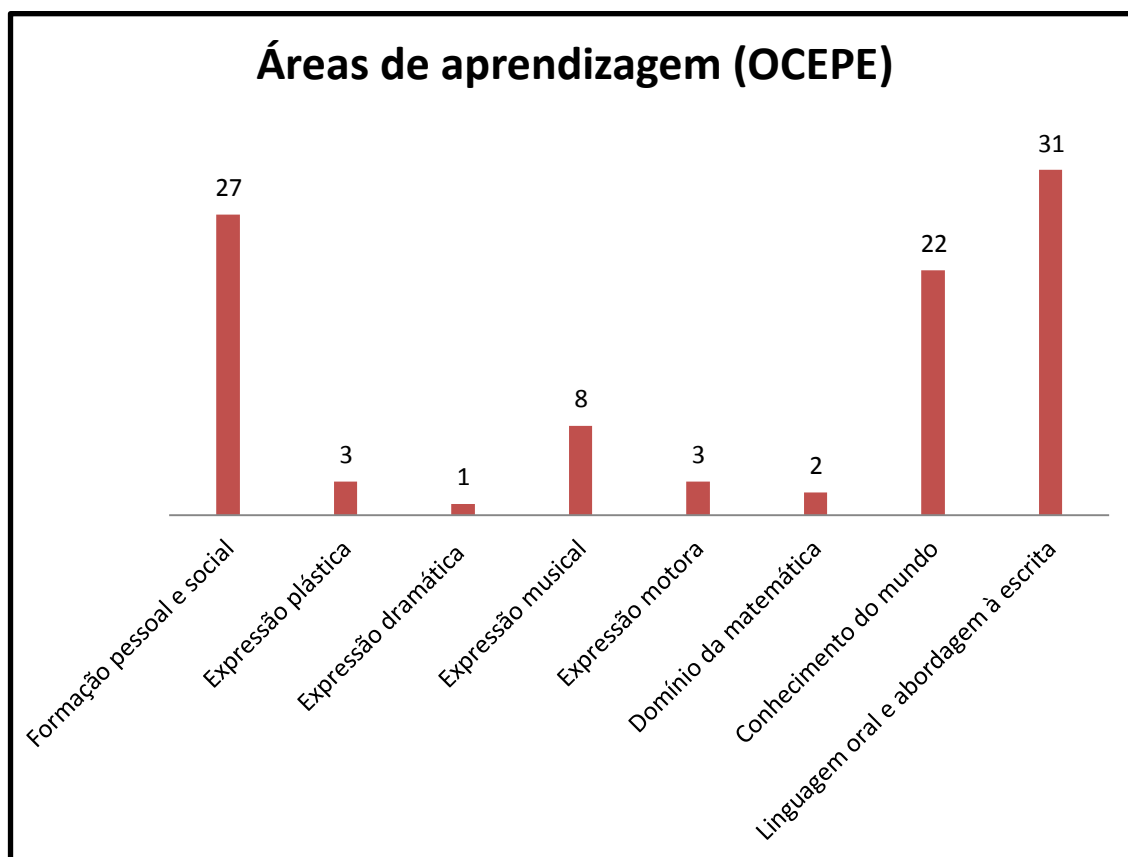


Gráfico n°3 – Áreas de aprendizagem (OCEPE) em creche

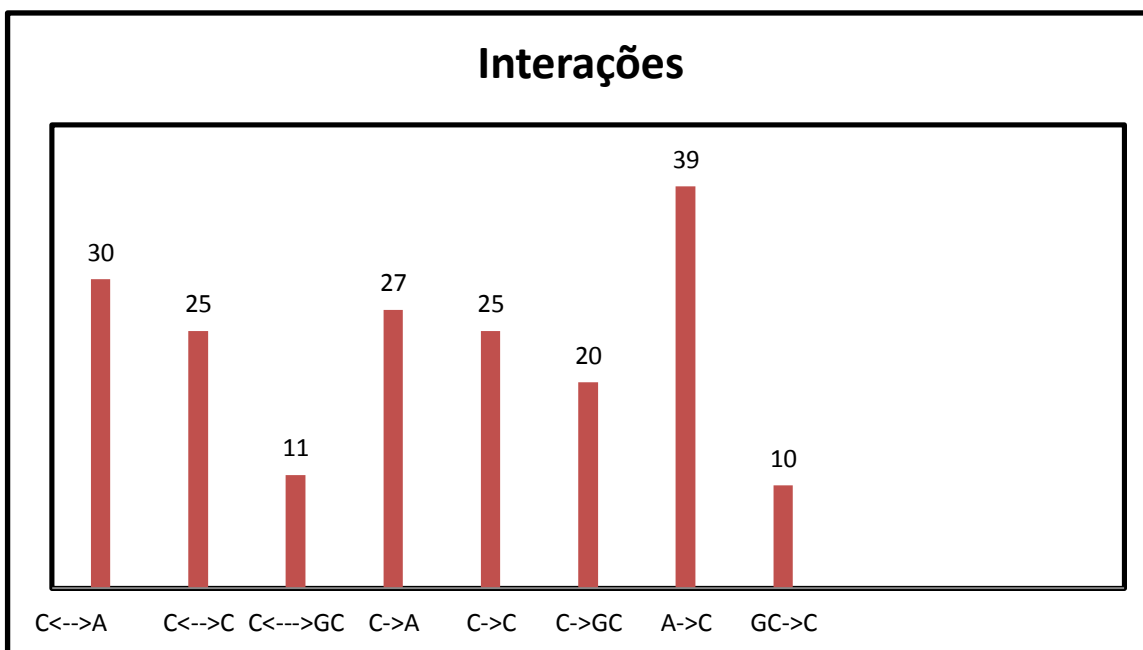


Gráfico nº4 – Interações em creche

4.3.2 Organização dos dados – jardim-de-infância

Os dados obtidos foram analisados e transferidos para gráficos, permitindo constatar os seguintes valores:

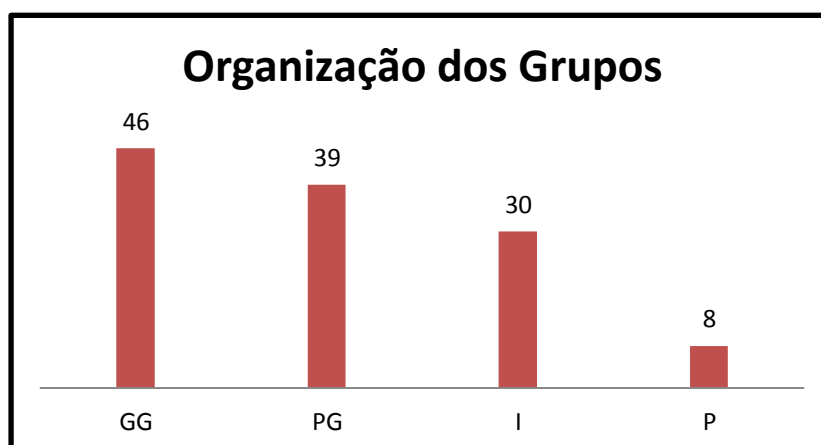


Gráfico nº5 – Organização dos grupos em J.I.

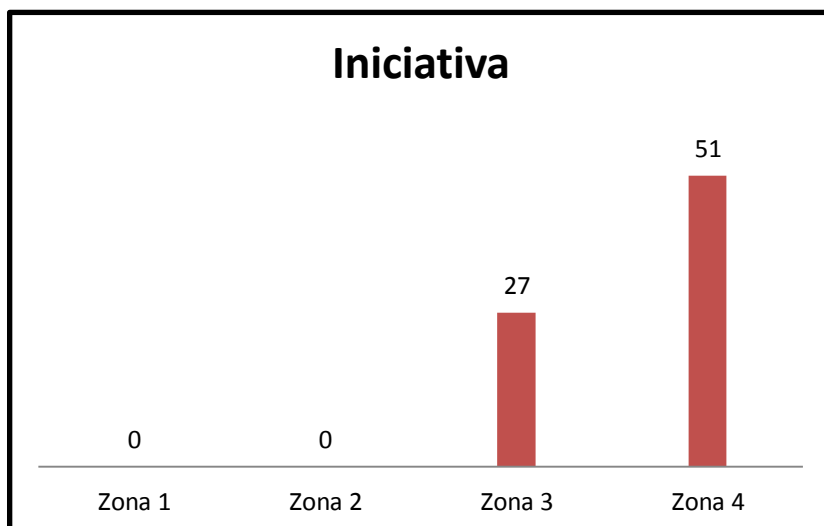


Gráfico nº6 – Iniciativa em J.I.

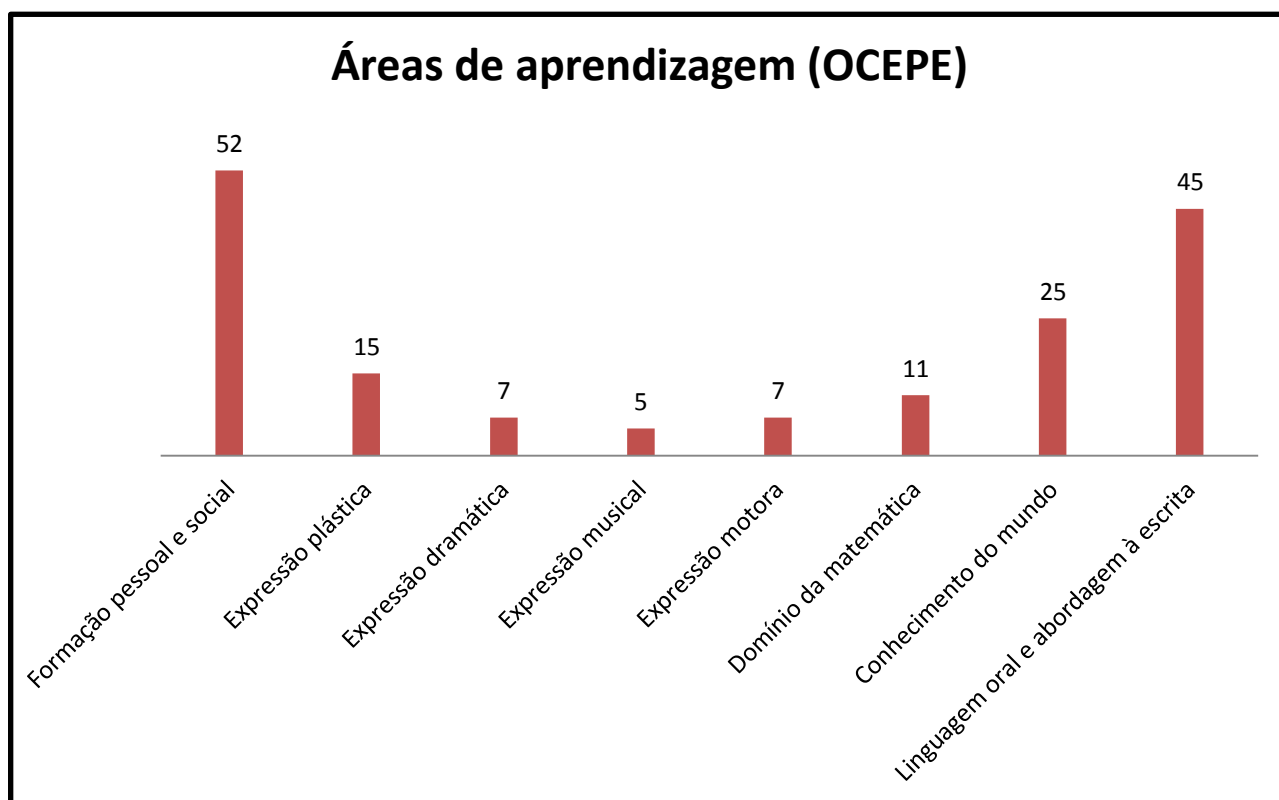


Gráfico nº7 – Áreas de aprendizagem em J.I.

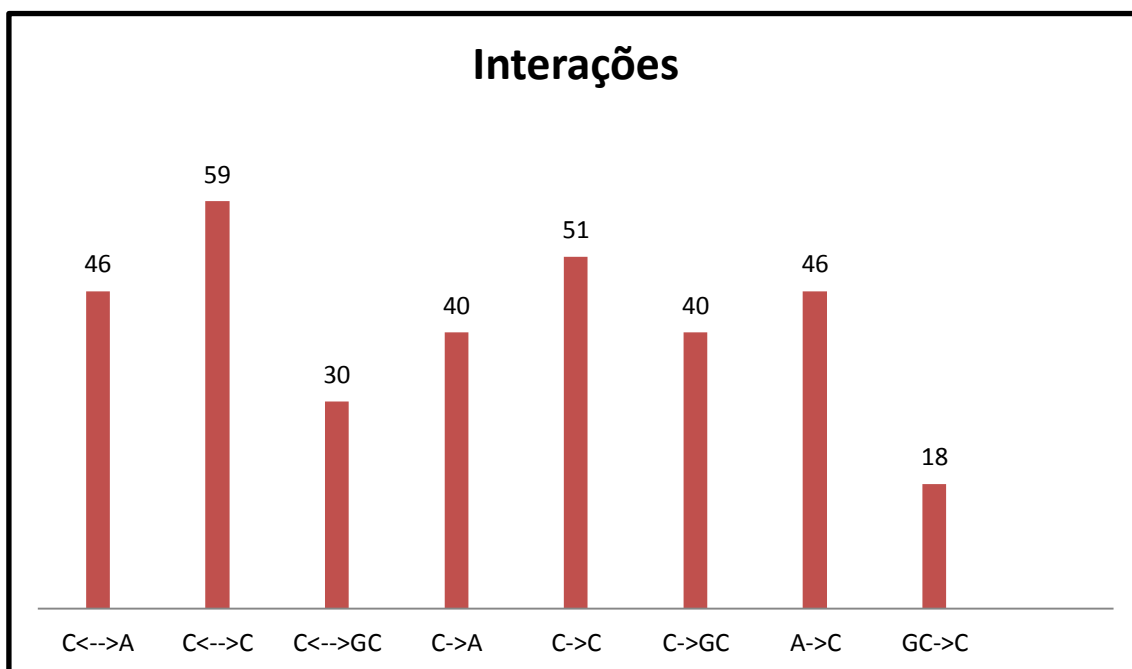


Gráfico nº8 – Interações em J.I.

4.3.3 Análise dos dados da creche e jardim-de-infância

Os dados apresentados sofreram duas análises, numa primeira fase, quando ainda me encontrava em recolha de dados e numa fase final, terminado o estágio de prática supervisionada.

Na primeira fase, quando me encontrava a analisar a tabela (ficha de análise das planificações), na creche, a primeira análise (no dia 08/03) permitiu-me observar que durante as primeiras semanas já tinha planificado propostas com intencionalidade educativa, propostas emergentes abrangido todas as áreas de aprendizagem das OCEPE. A “Linguagem Oral e Abordagem à Escrita” foi a área de aprendizagem que durante a minha prática do primeiro semestre introduzi menos vezes nas minhas planificações e isso fez-me refletir, uma vez que a linguagem é o principal meio de comunicação. Desta forma, durante a semana de observação do segundo semestre estive particularmente atenta às explorações das crianças dentro desta área, de modo a introduzi-la nas planificações partindo dos interesses e necessidades do grupo. Ao realizar a primeira análise constatei que durante a minha primeira semana de intervenção já tinha realizado com as crianças vários momentos relacionados com a “Linguagem oral e abordagem à escrita”, isto é, explorámos histórias; cantámos e mimámos canções; entre outros; melhorando de forma significativa um dos aspetos onde revelei alguma fragilidade durante a prática de ensino supervisionada do primeiro semestre.

Ainda relativamente à creche, durante a primeira análise realizada às planificações percecionei que tal como aconteceu durante a minha prática do primeiro semestre, a organização dos grupos a pares não se encontrava de todo presente. Deste modo, tal como mencionado no projeto de intervenção um dos objetivos para a minha prática de ensino supervisionada do segundo semestre foi a introdução dessa organização nas minhas planificações para promover uma maior interação criança-criança em diferentes fases de desenvolvimento porque

“ (...) a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum.” (Ministério da Educação, 1887, p. 35)

O facto de esta primeira análise ter sido realizada a meio do estágio de prática supervisionada com o objetivo de poder melhorar as futuras planificações, permitiu-me averiguar que este era um dos pontos onde tinha de melhorar. Desta forma, decidi planificar momentos a pares tais como, o momento da higiene (in planificação diária cooperada em creche – 14 de março de 2014); a realização da prenda para o dia do pai (in planificação diária cooperada em creche – 17 de março de 2014); e a exploração sensorial – quente/frio (in planificação diária cooperada em creche – 19 de março de 2014). Ao introduzir momento com a organização dos grupos a pares, consegui atingir um dos objetivos propostos no projeto de intervenção.

No que se refere ao jardim-de-infância, nesta primeira análise (no dia 20/04) também retirei algumas conclusões, ou seja, pude constatar que no que diz respeito à organização dos grupos que já tinha trabalhado com as crianças nos diversos tipos, desde individual, pequeno grupo, grande grupo e pares, contudo os momentos a pares tinha sido apenas um. Como esta primeira análise foi feita ainda no decorrer da prática de ensino supervisionada pude melhorar este aspeto nas minhas futuras planificações (in planificações diárias cooperadas em creche – 23, 24 e 30 de abril de 2014). Relativamente às áreas de conteúdo, também retirei algumas conclusões importantes. Aquilo que foi mais visível nesta primeira análise foi que já tinha planificado propostas abrangido todas as áreas de aprendizagem, no entanto até ao momento só tinha introduzido a área da expressão plástica uma vez e o domínio da matemática duas vezes. Deste modo, no decorrer da minha prática tive a preocupação de

introduzir estas áreas de forma mais regular com o intuito de incidir nas diversas áreas de conteúdos.

Ao analisar as tabelas, tanto de creche como de J.I., nesta primeira fase, pude retirar algumas conclusões que me permitiram melhorar as planificações e ter mais facilmente a noção daquilo que já tinha sido posto em prática, bem como aquilo que até ao momento não tinha sido dado tanto enfoque. Nesta medida considero que o facto de ter realizado uma primeira análise, permitiu-me corrigir/melhorar alguns aspetos nas planificações e caso esta análise fosse realizada no final do estágio, poderia apenas melhorar as planificações posteriormente e não no momento em que me encontrava em prática.

Na fase final do estágio, após concluir a recolha de dados e efetuar a sua organização nas tabelas e em gráficos, pude retirar inúmeras reflexões. Primeiramente irei centrar-me nos dados relativos à creche, depois nos dados relativos ao jardim-de-infância e por último uma comparação entre ambos os dados obtidos.

Relativamente à creche, no que diz respeito à organização dos grupos (gráfico nº1), pude concluir que centram-se, sobretudo, na organização de pequeno grupo (27) e individual (29). Ao refletir sobre estes resultados, considero que estas formas de organização são aquelas que se devem destacar num grupo de creche, uma vez que estas facilitam a interação entre as crianças e com o adulto, facilita a gestão do grupo, permite dar resposta às necessidades das crianças de forma mais regular e melhor, etc., ou seja, são facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem com crianças numa idade compreendida entre o 1 e os 3 anos. É de salientar que também incidi nas outras formas de organização dos grupos, tanto em grande grupo (17) como a pares, sendo que esta organização a pares (4) foi a que apresentou uma menor incidência. Todas as formas de organização são importantes e têm as suas vantagens para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Em relação ao nível de iniciativa das crianças (gráfico nº2), observa-se que a análise aponta para a Zona 4 (é dada total liberdade de escolha à criança) (25) e para a Zona 3 (não é dada escolha à criança tem de fazer a atividade proposta) (20). Perante estes dados considero, segundo a minha opinião, que é um fator bastante positivo o facto de o nível predominante ser o 4, isto porque as crianças mostram iniciativa na realização das atividades e é-lhe dada total liberdade de escolha. No que diz respeito aos dados relativos à Zona 3 é de salientar que incidem sobretudo sobre atividades/momentos onde é exigido um maior apoio do adulto (exemplo: exploração de histórias), que incentiva a crianças na realização da atividade.

No que diz respeito às interações (gráfico nº4) verifica-se que as interações dominantes recaem principalmente $A \rightarrow C$ (39), $C \leftrightarrow A$ (30) e $C \rightarrow A$ (27), ou seja, predominam sobretudo as interações entre adulto-criança e criança-adulto. Apesar das interações recaírem principalmente para as interações entre adulto-criança e criança-adulto, um dos objetivos principais durante a minha prática de ensino supervisionada foi a promoção de interações entre crianças. Deste modo, apesar de a predominância cingir tal como mencionado para as interações entre adulto-criança e criança-adulto, também existiu uma elevada incidência nas interações entre crianças, nomeadamente $C \leftrightarrow C$ (25) e $C \rightarrow C$ (25).

Por fim, em relação às áreas de aprendizagem (gráfico nº3) e atendendo às análises que foram realizadas às planificações consegui incidir nos vários domínios, onde se destaca Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (31), Formação Pessoal e Social (27) e Conhecimento do Mundo (22). A área de Formação Pessoal e Social assumiu durante a minha prática um elevado destaque devido ao facto de ter colocado grande importância as interações entre crianças, promovendo as relações sociais dentro do contexto educativo. Todavia podemos verificar que existem duas áreas às quais a sua incidência foi mais reduzida, sendo elas a expressão dramática (1) e o domínio da matemática (2). Quero ainda salientar, que o facto de o meu estágio ir de encontro principalmente à área do Conhecimento do Mundo foi porque as atividades planificadas foram no âmbito do trabalho de ação educativa da educadora Emília que consiste na exploração/vivência das sensações. É por esse motivo que a área do Conhecimento do Mundo apresenta-se como uma das áreas com maior destaque nos dados analisados.

Passemos agora à recolha de dados de jardim-de-infância. Após a análise da tabela e dos gráficos, destaca-se relativamente à organização dos grupos (gráfico nº5), a organização por grande grupo (46) e a sua justificação deve-se às atividades exploração de histórias, às atividades de expressão motora, às diversas saídas ao exterior - visita à casa da educadora Conceição, visita à escola de condução Diana, Descoberta dos sinais de trânsito pelas ruas de Évora, Visita à policia, Visita à Biblioteca Pública de Évora, visita ao restaurante “Repas”, etc. - onde esta organização de grupo era a que melhor se adequava às circunstâncias. Apesar de a predominância cingir na organização por grande grupo também existiu uma elevada incidência na organização por pequeno grupo (39) e individual (30) que estão associadas, maioritariamente, a atividades como a exploração das diversas áreas de aprendizagem, concretização de projetos, realização de produções individuais, ou seja, uma vez que na dinâmica da sala são as crianças que decidem e propõem atividades, projetos,

etc.. Isto significa, que as crianças são livres de escolher o que querem fazer, não sendo “obrigadas” a participarem em atividades/projetos, para tal têm de existir vontade e iniciativa própria por parte destas. É de salientar que também incidi na forma de organização dos grupos a pares (8) e, mais uma vez como em creche, foi a que apresentou uma menor incidência. Apesar do número mais reduzido de organização a pares, não significa de todo que esta apresente uma menor importância, muito pelo contrário, sendo que esta organização é uma das que permite que as crianças estabeleçam uma maior interação entre si.

Quero também salientar que a realização desta avaliação/análise das planificações me permitiu ainda observar o número de visitas realizadas ao exterior, bem como o número de presenças na sala, permitindo-me ter uma visão mais alargada da organização das minhas planificações.

No que diz respeito ao nível de iniciativa das crianças (gráfico nº6) nesta valência, J.I., destaca-se fundamentalmente a Zona 4 (51) e a Zona 3 (27), isto porque tive a preocupação de as minhas planificações irem de encontro aos interesses, vontades e propostas que emergiram da Reunião de Concelho (de sexta-feira), Plano do dia, acolhimento, etc., das crianças. Por outro lado, as crianças também tinham total liberdade na condução dos seus projetos e das suas propostas, desde a forma como queriam levar a cabo as suas propostas, os materiais que pretendiam utilizar, etc..

Em relação às interações (gráfico nº8) estas recaem sobretudo sob $C \leftrightarrow C$ (59), $C \rightarrow C$ (51), $C \leftarrow A$ (46) e $A \rightarrow C$ (46), ou seja, existiu a predominância de interações entre crianças, no entanto as interações entre criança-adulto e adulto-criança também evidenciou uma elevada incidência, sendo que os dados nos mostram que existiu um maior número de interações entre as crianças. Comparativamente à valência de creche, aqui pode-se averiguar que as interações criança-criança apresentam um maior enfoque porque as crianças já se encontram numa faixa etária (3 aos 5 anos de idade) mais desenvolvida e por isso não recorrem tanto ao apoio do adulto, sendo mais autónomas.

Por último analisando o gráfico relativo às áreas de aprendizagem (OCEPE) (gráfico 7), pode-se verificar que abordei todas as áreas curriculares, contudo é visível que a área de Formação Pessoal e Social (52) e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (45) foram as que mais se avultaram. Contudo existe uma área de conteúdo que apresenta menor incidência, sendo ela o domínio da expressão musical (5), porém considero que esteve bastante presente durante a minha prática mas de uma forma mais indireta (os objetivos não se centravam neste domínio) como, por exemplo, nas atividades de expressão motora.

Em suma, estabelecendo um paralelismo entre a creche e o J.I., concluiu que relativamente à predominância da organização dos grupos em creche pretende-se sobretudo em pequenos grupos e individualmente, já no jardim-de-infância recai sobre a organização em grande grupo, contudo com valores próximos da organização em pequenos grupos. No que diz respeito ao nível de iniciativa é comum às duas valências, isto é, prede-se com a Zona 3 e a Zona 4, com maior enfoque na última. Por outro lado, no que diz respeito às interações, como já referi anteriormente, em creche recaem sobretudo as interações adulto-criança e vice-versa, enquanto no jardim-de-infância a predominância é nas interações criança-criança, não requerendo tanto o apoio do adulto. No entanto é de salientar que em creche existiu uma grande proximidade entre uma das interações com maior enfoque ($C \rightarrow A$ (27)) e as interações entre crianças, nomeadamente $C \rightarrow C$ (25). Por último, relativamente às áreas de aprendizagem em creche as que tiveram maior incidência foram Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Conhecimento do Mundo, enquanto em jardim-de-infância predominou Formação Pessoal e Social e Linguagem Oral e Abordagem à escrita. É de salientar que em ambos os contextos, as várias áreas de aprendizagem foram todas abordadas.

A realização deste trabalho permitiu-me retirar várias observações relativas à estruturação das minhas planificações, deste modo pude observar quais os pontos que poderia melhorar, bem como os pontos que contribuem para uma melhorar aprendizagem das crianças. Considero ainda, que sem a realização deste trabalho, dificilmente poderia ter contacto com estes dados e não saberia concretamente qual a forma de melhorar as minhas planificações, nem saberia os pontos onde deveria incidir para estruturar corretamente as minhas planificações. É de salientar ainda que este trabalho foi relevante ainda para o decorrer da minha prática e permitiu-me poder realizar melhores planificações, atendendo às necessidades e interesses das crianças.

Em suma, penso que as minhas planificações encontram-se estruturadas de forma positiva e possivelmente isto deve-se ao facto de ter realizado uma análise durante o decorrer do estágio para reforçar as planificações e melhorar os seus conteúdos. Contudo com esta análise final pude retirar ainda diversos dados que me irão permitir futuramente olhar as planificações de uma perspetiva diferente e melhorar todo o trabalho procedente das planificações. As planificações desempenham sem dúvida um papel bastante importante em todo o processo educativo, centrado na igualdade de oportunidades e isso é notório segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar

“ Para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as orientações curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.” (Ministério da Educação, 1997, p.18)

A realização desta investigação-ação com recolha e análise de dados permitiu-me melhorar as minhas planificações e isso também reverteu-se no meu caderno de formação que incluiu, deste modo registos de momentos intencionais atingindo os objetivos contemplados durante o meu período de prática supervisionada.

4.4 Perspetiva dos adultos sobre a heterogeneidade

Neste ponto será apresentada a perspetiva dos adultos - pais, educadores e auxiliares de ação educativa - com quem desenvolvi a minha prática, quer no contexto de creche como no de jardim-de-infância sobre os grupos heterogêneos, expondo os resultados obtidos nos questionários.

4.4.1 Análise dos dados dos questionários

De forma a analisar os questionários farei inicialmente a apresentação da amostra em função do desempenho que cada um tem na comunidade educativa (quadro nº6 e gráfico nº9).

Quadro nº6 – Total de inquiridos

Inquiridos	Nº de inquiridos
Educador	2
Auxiliar de ação educativa	1
Pais	16
Total	19

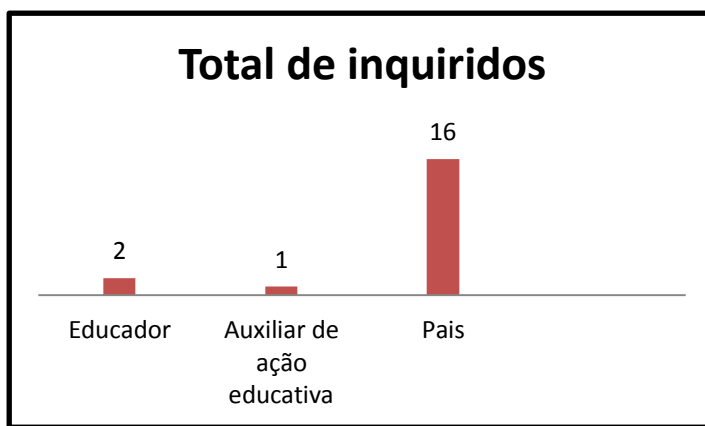


Gráfico n°9 – Total de inquiridos

O quadro n°6 e o gráfico n°9 mostram que existe um maior número de inquiridos pais (16) comparativamente com educador (2) e auxiliar de ação educativa (1).

Cada inquérito por questionário é constituído por seis questões de tipo mistas que foram idênticas para educadores, assistentes de ação educativa e pais (Apêndice 13). No que se refere às questões que constituem o questionário, estas tinham como objetivos: na primeira questão avaliar se a opção dos grupos heterogêneos é um dos motivos na seleção da instituição/sala; na segunda questão compreender a importância dos grupos mistos no desenvolvimento global da criança segundo a perspetiva da comunidade educativa; na terceira questão identificar as vantagens/desvantagens dos grupos heterogêneos; na quarta questão reconhecer fatores que promovem o desenvolvimento/aprendizagem em grupos mistos; na quinta questão identificar competências de aprendizagem que derivam desta forma de composição; e na sexta questão enumerar/recolher sugestões sobre situações que promovam a cooperação nos grupos heterogêneos.

Quero ainda salientar que na análise dos dados referentes à equipa educativa, estes podem ser de um educador e/ou assistente de ação educativa da valência de creche e/ou de jardim-de-infância.

4.4.1.1 Perspetiva da equipa

Questão1: “Quando seleciona a instituição/sala que o seu educando deve frequentar, tem em conta a composição etária do grupo?”



Gráfico n°10 – Resposta à questão n°1

Analisando o gráfico n°10 verifica-se que no total de participantes da equipa educativa (3) apenas um dos elementos respondeu à questão 1 ao selecionar a opção “Sim”.

Questão 1.1: “Apresente algumas razões, pelo menos três, que justifiquem a sua opção.”

Tendo em conta os resultados obtidos na primeira questão, as razões mencionadas para justificar a opção de ter em conta a composição etária do grupo quando seleciona a instituição/sala do seu educando são: *“Existir grupo heterogéneo”*; *“A potencialidade que os grupos heterogéneos proporcionam”*; e *“o processo de ensino-aprendizagem que se vive”*.

Questão 2: “Classifique de 1 a 5, sendo 1 discordo totalmente e 5 concordo totalmente, a seguinte afirmação:

“A organização das crianças em grupos heterogéneos é um potencial fator para o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.””

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

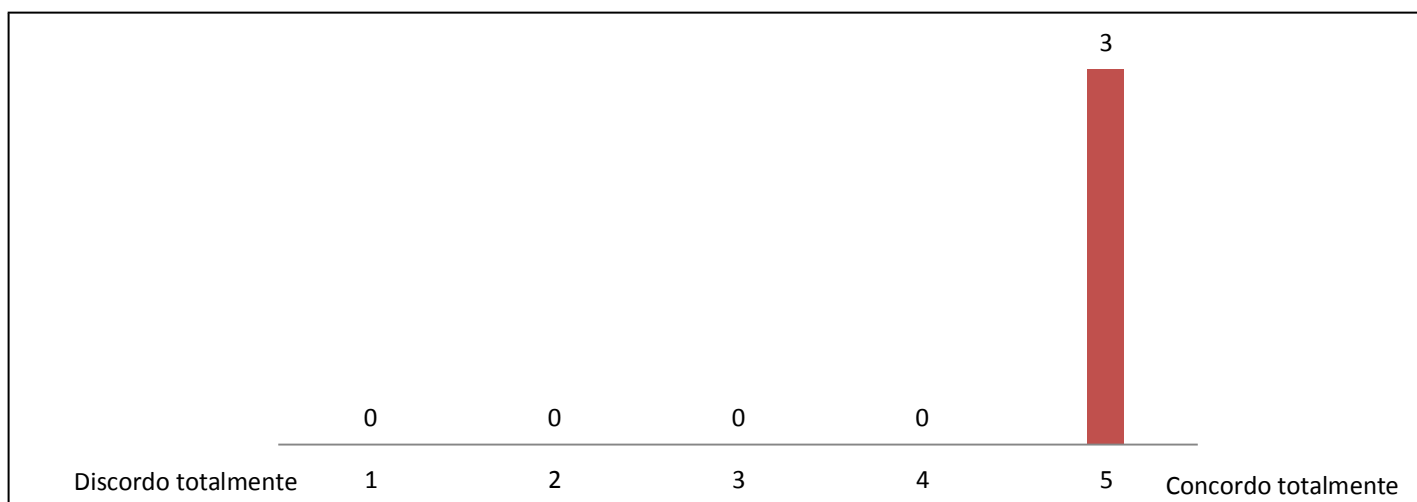


Gráfico n°11 – Resposta à questão n°2

Observando o gráfico nº11 conclui-se que, segundo a perspectiva da equipa educativa, organização das crianças em grupos heterogéneos é um potencial fator para o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as respostas foram unânimes, isto é, a única classificação atribuída à afirmação foi de 5 - concordo totalmente.

Questão 3: “A presença de grupos heterógenos numa sala, segundo o seu ponto de vista, apresenta:”

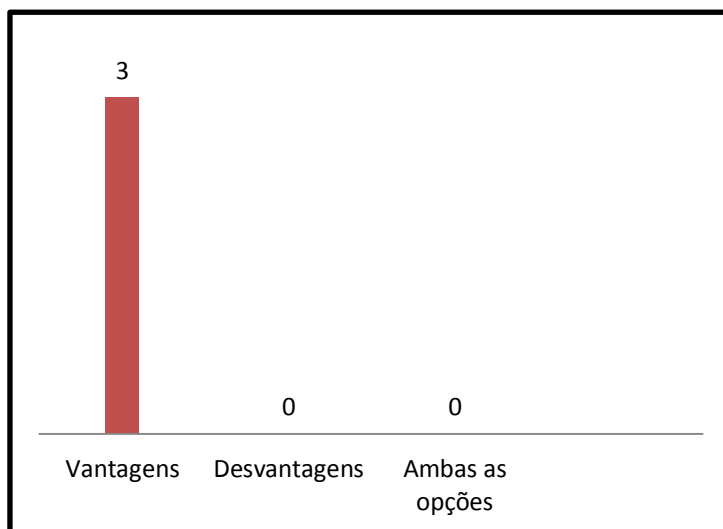


Gráfico nº12 – Resposta à questão nº3

Examinando o gráfico nº12 verifica-se que a equipa educativa do contexto de creche e jardim-de-infância com quem realizei a minha PES considera benéfico para a criança o contato diário e a interação entre crianças de diferentes idades em contexto educativo, com um total de três respostas.

Questão 3.1: “Justifique a sua opção, mencione pelo menos três razões que considera pertinentes.”

Tendo em conta os resultados obtidos na terceira questão, os elementos da equipa educativa justificam a sua opinião referindo que a existência de grupos heterogéneos numa sala apresenta vantagens, uma vez que promove o sentido de cooperação, entreaajuda, respeito pelo outro, partilha de saberes *“Desenvolve as competências sociais como a cooperação e respeito pelo outro. Aumenta o espírito de entreaajuda e de solidariedade entre as crianças. Desenvolve nas crianças que já estão na sala um sentido de segurança e de realização, sentem-se mais responsáveis pelas mais novas e aumentam os seus sentimentos de competência.”*.

Questão 3.2: “Caso assinale a opção vantagens e segundo a sua opinião, a existência de grupos heterogêneos numa sala poderá favorecer:”

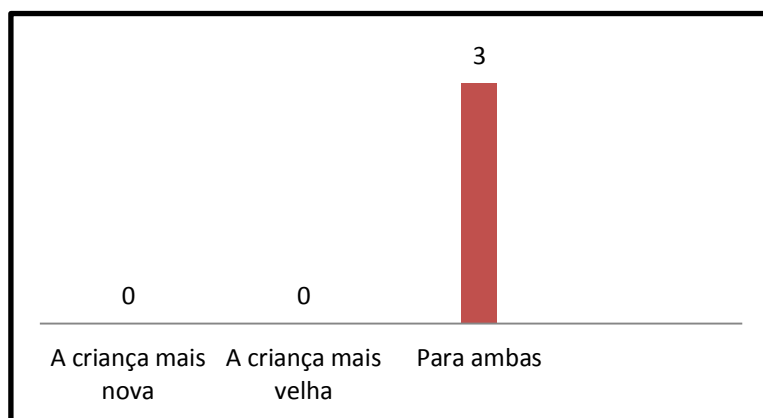


Gráfico n°13 – Resposta à questão n°3.2

Olhando para o gráfico n.º13 referente à questão 3.2 do questionário apura-se que todos os elementos da equipa educativa responderam “Para ambas” (3), o que significa que consideram ser benéfico tanto para a criança mais nova como para a mais velha o convívio diário e a interação entre si em contexto educativo.

Questão 4: “Em que medida concorda ou discorda com os seguintes itens.”

Quadro n°7 – Resposta à questão n°4

Os grupos heterogêneos promovem:	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concorda	Concorda totalmente
1. Partilha de saberes	-----	-----	-----	-----	3
2. Dispersão no trabalho pedagógico	2	1	-----	-----	-----
3. Cooperação	-----	-----	-----	-----	2
4. Interaçuda	-----	-----	-----	-----	3
5. Conflitos	2	-----	-----	1	-----
6. Interação	-----	-----	-----	-----	3

7. Resolução de problemas	-----	-----	-----	1	2
8. Respeito pelo outro	-----	-----	-----	-----	3
9. Insegurança para as crianças mais novas	1	2	-----	-----	-----

Segundo a análise do quadro nº7 nota-se que no primeiro "Partilha de saberes", no quarto "Interajuda", no sexto "Interação" e no oitavo tópico "Respeito pelo outro" toda a equipa é unânime ao concordarem totalmente que a existência de grupos heterogéneos numa sala promove a partilha de saberes, interajuda, interação e o respeito pelo outro. No que diz respeito ao segundo tópico "Dispersão no trabalho pedagógico" pode-se verificar que dois elementos da equipa educativa discordam totalmente e um discorda. Relativamente ao terceiro tópico "Cooperação" verifica-se que há um elemento da equipa educativa que não respondeu. No quinto tópico "Conflitos" é onde se verifica uma maior discrepância relativamente aos resultados, uma vez que dois elementos discordam totalmente e um concorda, ou seja, é onde a perspetiva da equipa educativa varia entre o positivo e o negativo, isto porque nos restantes é semelhante, diferenciando apenas entre concordo totalmente/concordo ou discordo totalmente/discordo. No sétimo tópico "Resolução de problemas" há dois elementos concordam totalmente e um que concorda. Por último, no nono tópico "Insegurança para as crianças mais novas" as respostas também foram semelhantes, diferendo apenas que um elemento da equipa educativa discorda totalmente e dois discordam.

Questão 5: "Mencione algumas competências de aprendizagem resultantes do grupo em que o seu filho se encontra inserido."

A equipa educativa menciona como algumas das competências de aprendizagem que considera que as crianças adquiriram provenientes da integração em grupos heterogéneos em termos etários, os *"conhecimentos mais avançados sobre várias temáticas; maior interesse e motivação em aprender; compreensão mais integrada e globalizante; trabalho pela metodologia de projecto; partilha de saberes e de poder; a vivência de todo o processo de ensino-aprendizagem."*

Questão 6: “Apresente algumas sugestões educativas que gostariam de ver desenvolvidas no sentido de potenciar as aprendizagens de todas as crianças num grupo heterogéneo.”

Relativamente às sugestões educativas a serem desenvolvidas no sentido de potenciar as aprendizagens de todas as crianças num grupo heterogéneo, a equipa educativa refere que *“todas as atividades praticadas nos grupos heterogéneos potenciam a aprendizagem, desde que não se façam as atividades por idades, que se realizem em partilha e cooperação entre diferentes idades.”* e também que *“ (...) o ambiente educativo está bem organizado e permite potencializar muitas aprendizagens, nomeadamente as que decorrem do processo de socialização e transmissão da cultura, mas penso que o mesmo ambiente seria enriquecido se o nosso grupo de crianças fosse responsável por uma parcela da horta, o que permitiria que elas aprendessem a cultivar e tornar sustentável os produtos da horta a também ampliaria as áreas do faz de conta de das construções, por achar que na idade pré-escolar as crianças necessitam muito espaço para realizarem essas aprendizagens nestas áreas.”*

4.4.1.2 Perspetiva dos pais

Questão1: “Quando seleciona a instituição/sala que o seu educando deve frequentar, tem em conta a composição etária do grupo?”

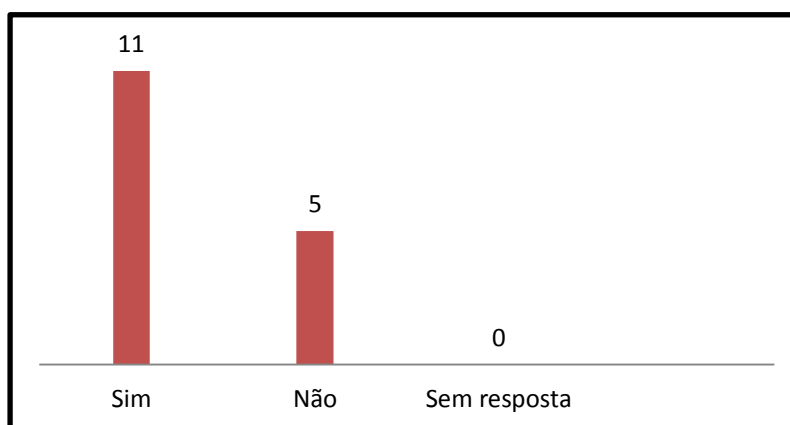


Gráfico nº14 – Resposta à questão nº1

Segundo a análise do gráfico nº14 verifica-se que os pais responderam em maioria à opção “Sim” (11) e em menor número à opção “Não” (5). Isto significa que a maioria dos pais tem em consideração a composição etária do grupo quando seleciona a instituição/sala do seu educando.

Questão 1.1: “Apresente algumas razões, pelo menos três, que justifiquem a sua opção.”

Para a maioria dos pais a composição dos grupos heterogêneos em termos etários é um fator determinante na escolha da instituição/sala porque consideram que o desenvolvimento é similar a nível cognitivo; que o grau de aprendizagem é comum às mesmas idades; que promove a integração da criança *“Para que não haja desintegração da criança relativamente ao restante grupo, devendo no entanto haver diferenças no grupo, para se potenciar o seu desenvolvimento.”*; que as brincadeiras são adequadas às mesmas faixas etárias; e que promove o sentido de entreajuda e cooperação entre os membros do grupo, *“Esta heterogeneidade deve permitir desenvolver o sentido de ajuda/cooperação entre os mais novos e mais velhos, assim como o “melhor” desenvolvimento dos mais novos através da convivência com os mais velhos.”*, a partilha de saberes dentro do grupo, o conforto, a segurança, o convívio e a aprendizagem de resolução de problemas. Para além disso, também consideram como fatores importantes nesta decisão o estímulo, *“Considero que num grupo misto as crianças mais pequenas são mais estimuladas pelo contacto com as mais velhas, estas por sua vez têm que se adaptar respeitando as mais pequenas (...)”*, a diversidade *“A maturidade das crianças não tem a ver necessariamente com idade que elas têm. Acho interessante a diversidade porque é um facto que nós “adultos” vivemos nessa diversidade. Porque eles não? (...)”*, o modelo educativo/pedagógico praticado pelo educador e o projeto curricular e educativo.

No entanto, apesar da organização dos grupos ser um fator determinante na escolha da instituição/sala para a maioria dos pais, alguns consideraram que não o é, uns justificando que consideram outros aspetos mais importantes, *“Há outros aspectos que me preocupam prioritariamente como os/as educadore/as, as condições da sala (segurança/higiene) e localização da instituição.”*, outros justificam que a escolha principal é a instituição, *“A escolha principal é a instituição, a composição das salas não eram tópicos relevantes, mas sim a vaga na instituição, essa sim com prioridade.”*, ou justificaram ao referir que já tinham conhecimento do funcionamento da instituição, *“ (...) Quando escolhemos este colégio já tínhamos conhecimento da forma como dividiam as salas.”* e que não é um fator a ter em conta *“desde que não os juntem meninos de meses com 4/5/6 anos.”*

Questão 2: “Classifique de 1 a 5, sendo 1 discordo totalmente e 5 concordo totalmente, a seguinte afirmação:

“A organização das crianças em grupos heterogéneos é um potencial fator para o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.””

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

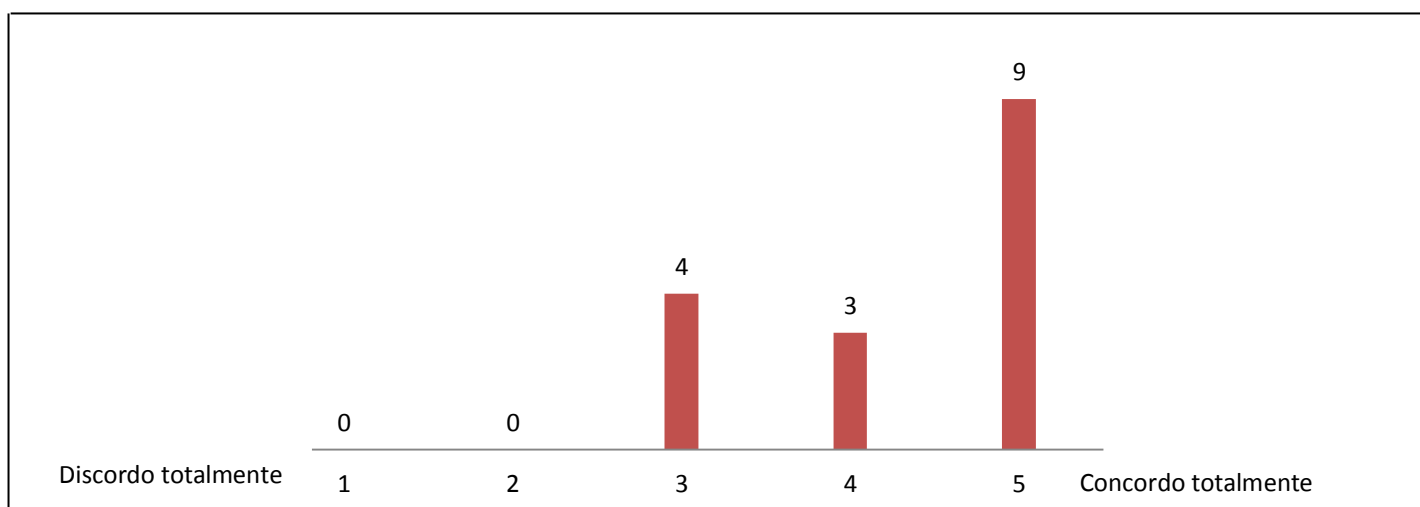


Gráfico n.º15 – Resposta à questão n.º2

No gráfico n.º15 conclui-se que nenhuns pais escolheram as opções 1 nem 2 e a maioria das respostas incidiram na opção 5 (9), seguida da 3 (4) e depois 4 (3). Assim, constata-se, segundo a perspetiva dos pais, que a organização das crianças em grupos heterogéneos é um potencial fator para o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as classificações atribuídas à afirmação variam entre o número 3 e o 5.

Questão 3: “A presença de grupos heterógenos numa sala, segundo o seu ponto de vista, apresenta:”

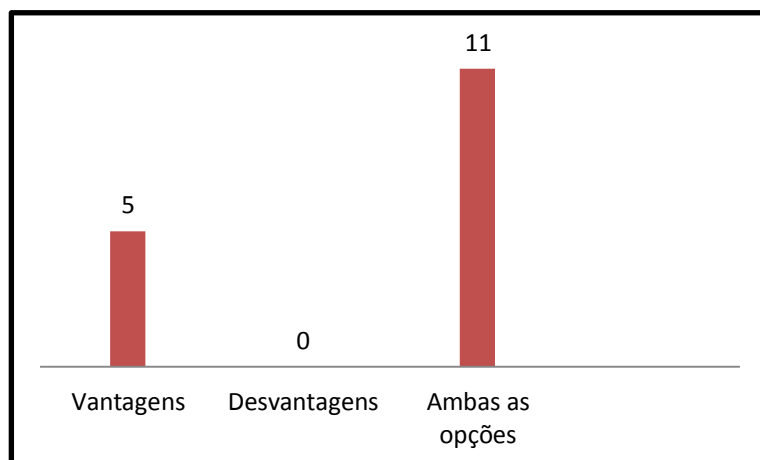


Gráfico n.º16 – Resposta à questão n.º3

Analisando o gráfico nº16, constata-se que onze pais responderam “Ambas as opções”, cinco “Vantagens” e nenhum “Desvantagens”. Concluiu-se desta forma que mais de metade dos pais consideram vantajoso e desvantajoso o contato diário e a interação entre crianças de diferentes idades em contexto educativo.

Questão 3.1: “Justifique a sua opção, mencione pelo menos três razões que considera pertinentes.”

Para a maioria dos pais a presença de grupos heterogêneos numa sala apresenta vantagens e desvantagens, justificando sobretudo a sua opção com base nos aspetos menos positivos, segundo a sua opinião, acerca deste tipo de organização. Assim, uns justificaram a sua opção ao referir como vantagens a *“aprendizagem das crianças mais novas com as velhas, mais rápido desenvolvimento das mais novas, e por vezes um pequeno retrocesso das mais velhas.”* como desvantagem, uns mencionaram que *“Para além de haver um bom desenvolvimento/aprendizagem também existem fatores como a discordia, a luta pelos brinquedos, mordidelas, beliscões... (penso fazer tudo parte do crescimento apenas custa ver um filho magoado).”* e outros justificam como *“Vantagem: os pequenos aprendem com os “grandes” e Desvantagens: os “grandes” não têm vantagens por ter pequenos na mesma sala.”*. Para além disto, também mencionam que *“Poderá haver desvantagens no grupo heterogêneo as discrepâncias entre idades forem muito grandes e as diferentes experiências/interesses de cada educando (...), logo à partida quando se realizam atividades em grupo poderá ser mais difícil manter o interesse de todos e a motivação (...). De resto acho que há vantagens como partilha de novos conhecimentos e diferentes modos de ver os desafios.”*, realizam também uma pequena comparação entre grupo homogêneo e heterogêneo ao referir que *“Num grupo homogêneo o trabalho pode ser mais dirigido para as competências a promover com determinada faixa etária, num grupo heterogêneo a entreajuda entre as crianças de idades diferentes é um fator vantajoso.”* e nomeiam ainda outras desvantagens inerente a este tipo de organização tais como *“ (...) a adaptação da criança pequena a um grupo de crianças com idade superior.”*, as *“ (...) diferenças podem ter um efeito contrário ao expectável.”* e o *“ (...) o reduzido nº de crianças finalistas numa sala (3 ou 4), no último ano de infantário, acaba por ser muito redutor e pouco entusiasmante.”*.

No entanto, apesar da presença de grupos heterogêneos numa sala apresentar vantagens e desvantagens, para a maioria dos pais, outros houve, que a considerassem apenas como uma vantagem por promover a autonomia, a autoestima, a interajuda, a troca

de vivências/experiências sociais e cognitivas, a vivência com os vários grupos etários e valores, por proporcionar maior sentido de responsabilidade às crianças mais velhas e uma aprendizagem mais rápida às crianças mais novas e pela pertinência da vida do grupo, semelhante à vida em sociedade. Estas foram as justificações apresentadas pelos pais à sua opção de considerar a presença de grupos heterogéneos numa sala como uma vantagem para as crianças.

Questão 3.2: “Caso assinale a opção vantagens e segundo a sua opinião, a existência de grupos heterogéneos numa sala poderá favorecer:”

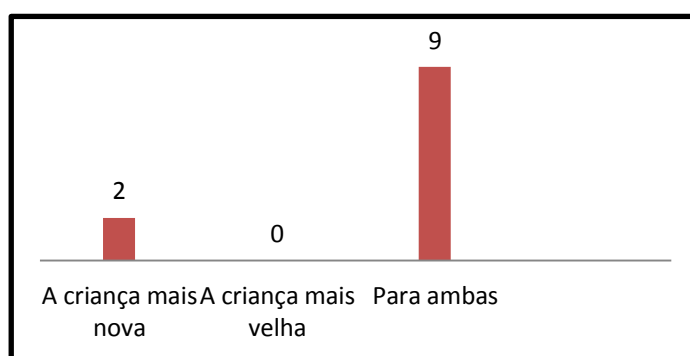


Gráfico n.º17 – Resposta à questão n.º3.2

Em relação ao gráfico n.º17, nove pais consideram vantajoso a existência de grupos heterogéneos numa sala para ambas as crianças (mais velha e mais nova), dois apontam que a vantagem recai sobretudo para a criança mais nova e nenhum considera que é a criança mais velha que beneficia mais com este tipo de organização. Ao analisarmos o gráfico também se pode concluir que cerca de cinco pais não responderam à questão, uma vez que na totalidade são dezasseis e constam apenas onze respostas.

Questão 4: “Em que medida concorda ou discorda com os seguintes itens.”

Quadro n.º8 – Resposta à questão n.º4

Os grupos heterogéneos promovem:	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concorda	Concorda totalmente
1. Partilha de saberes	-----	-----	-----	7	9

2. Dispersão no trabalho pedagógico	2	4	3	4	2
3. Cooperação	-----	-----	1	8	7
4. Interajuda	-----	-----	-----	10	6
5. Conflitos	1	2	-----	10	3
6. Interação	-----	-----	1	9	6
7. Resolução de problemas	-----	1	-----	9	6
8. Respeito pelo outro	-----	1	1	9	5
9. Insegurança para as crianças mais novas	2	7	1	6	-----

No quadro nº8 verifica-se que o tópico "Partilha de saberes" apresenta um maior número de respostas em concordo totalmente (9), seguida da opção concordo (7). No que diz respeito ao segundo tópico "Dispersão no trabalho pedagógico" pode-se verificar que existe uma grande discrepância relativamente aos resultados, uma vez que dois elementos discordam totalmente, quatro discordam, três não tem opinião, quatro concordam e dois concordam totalmente. Para além disso também se pode averiguar que a opção discordo e concordo possuem o mesmo resultado (4), facto que revela uma grande diferença de opiniões dos pais no que diz respeito a este tópico. Relativamente ao terceiro tópico "Cooperação" verifica-se que há oito pais que concordam, sete que concordam totalmente e um que não têm opinião. O quarto tópico "Interajuda" apresenta respostas na opção concordo (10) e concordo totalmente (6), evidenciando que os pais no geral concordam que os grupos heterogéneos promovem a interajuda entre as crianças. O quinto tópico "Conflitos" reflete novamente as diferentes perspetivas dos pais, uma vez que os resultados variam entre o discordo totalmente (1) e o concordo totalmente (3). Contudo, a opção que têm maior unanimidade é a concordo com um total de dez respostas. Os pais relativamente ao sexto tópico "Interação" foram unânimes nas suas respostas, isto é, nove pais concordam e seis concordam totalmente, apenas um não manifestou opinião. No sétimo tópico "Resolução de problemas" as respostas foram semelhantes (concordam), diferendo apenas num que discorda. No que diz respeito ao oitavo tópico "Respeito pelo outro" mais de metade dos pais concordam no geral (14) com exceção de dois, um que discorda e o outro

que não tem opinião. Por fim, no nono tópico “Insegurança para as crianças mais novas” os pais manifestaram novamente opiniões variadas acerca do que os grupos heterogêneos possam promover no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Assim, os resultados variam entre discordo totalmente (2) e concordo (6), com um maior número de respostas na opção discordo (7).

Questão 5: “Mencione algumas competências de aprendizagem resultantes do grupo em que o seu filho se encontra inserido.”

Nesta questão os pais mencionam algumas das competências de aprendizagem que consideram que o/s seu/s filho/s adquiriu proveniente da integração em grupos heterogêneos em termos etários, uns referiram a capacidade de resolução de problemas, a cooperação e a interajuda, *“O despertar para diferentes áreas, nomeadamente, as áreas das ciências e das artes, permite adequar os diferentes conteúdos às diferentes faixas etárias (entrajuda).”*, outros indicaram a questão do interesse pelos brinquedos *“ (...) interesse por outros brinquedos/objetos que não têm em casa.”*, a autonomia, o trabalho por projeto, o sentido de responsabilidade, o respeito pelos outros, o desenvolvimento da motricidade, a capacidade de cedência e ainda o saber partilhar vivências/experiências/saberes com os outros.

Outras competências que os pais mencionam como adquirida derivado da interação com crianças de diferentes idades são a questão da fala, *“Aprendeu competências ao nível da fala, andar, matemática, bem podemos dizer que 80% do que sabe aprendeu no seu grupo.”* e do momento das refeições, *“Tomar as refeições em conjunto permite observar e aprender as “técnicas” para desempenhar melhor estas funções.”*

Questão 6: “Apresente algumas sugestões educativas que gostariam de ver desenvolvidas no sentido de potenciar as aprendizagens de todas as crianças num grupo heterogêneo.”

Através desta questão pretendia-se que os pais fossem desafiados a dar sugestões educativas a serem desenvolvidas no sentido de potenciar as aprendizagens de todas as crianças num grupo heterogêneo. Assim, indicaram como possíveis propostas a desenvolver com o grupo de crianças saídas ao exterior *“Saídas ao exterior (organizações/associações/comércio/entidades variadas) que possam potenciar/consolidar aprendizagens/vivências da realidade.”*, jogos *“jogos interativos adequados ao grupo.”*, e atividades de dança.

Outros pais sugeriam a realização de propostas que envolvam a cooperação entre crianças *“Continuidade de atividades promotoras da cooperação entre crianças de*

diferentes idades.”, e houve outros que não participaram com sugestões, *“Não temos nenhuma sugestão, tudo o que melhora o desenvolvimento e crescimento das crianças.”*

Em suma, estabelecendo um paralelismo entre os resultados obtidos dos questionários da equipa educativa e dos pais, concluiu que relativamente à questão 1, “Quando seleciona a instituição/sala que o seu educando deve frequentar, tem em conta a composição etária do grupo?”, em ambas as perspetivas (equipa educativa e pais) a composição etária do grupo é tida em conta quando seleciona a instituição/sala do seu educando, sendo mais explícito nos resultados obtidos nos questionários dos pais uma vez que foram inquiridos em maior número. Relativamente à questão 1.1, “Apresente algumas razões, pelo menos três, que justifiquem a sua opção.”, na perspetiva da equipa educativa prende-se sobretudo com a potencialidade dos grupos heterogéneos e o processo de ensino-aprendizagem que se vive, já na perspetiva dos pais recai sobre os benefícios que este tipo de organização proporciona para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças tais como, por exemplo, a partilha de saberes e a cooperação. No que diz respeito à questão 2, “Classifique de 1 a 5, sendo 1 discordo totalmente e 5 concordo totalmente, a seguinte afirmação:”, é comum às duas perspetivas, isto porque atribuíram em maior número a classificação de 5 – concordo totalmente – à afirmação. Por outro lado, no que diz respeito à questão 3, “A presença de grupos heterogéneos numa sala, segundo o seu ponto de vista, apresenta:”, para a equipa educativa vantagens, enquanto para os pais ambas as opções. Na questão 3.1, “Justifique a sua opção, mencione pelo menos três razões que considera pertinentes.”, a equipa educativa justifica a sua opção (vantagens) com base nos aspetos positivos que a heterogeneidade promove como o sentido de cooperação, interajuda, respeito pelo outro e partilha de saberes, em contrapartida a maioria dos pais consideram que possui vantagens e desvantagens (ambas as opções) e justificam –se com base nos aspetos que nomeiam como menos positivos acerca deste tipo de organização. Para além disto, na questão 3.2, “Caso assinale a opção vantagens e segundo a sua opinião, a existência de grupos heterogéneos numa sala poderá favorecer:”, apura-se que tanto a equipa educativa como os pais consideram vantajoso a existência de grupos heterogéneos numa sala para ambas as crianças (mais velha e mais nova). Em relação à questão 4, “Em que medida concorda ou discorda com os seguintes itens.” mais especificamente ao item “Partilha de saberes” a resposta da equipa educativa e dos pais é unânime ao concordarem totalmente; no que diz respeito ao item “ Dispersão no trabalho pedagógico”, a equipa educativa discorda totalmente, enquanto alguns dos pais concordam e outros discordam; nos itens

“cooperação”, “interajuda”, “interação”, “resolução de prolemas” e “respeito pelo outro” a equipa educativa concorda totalmente e os pais apenas concordam; em relação ao item “conflitos” a equipa educativa discorda totalmente, contudo com valores próximos do concordo, já os pais concordam; e relativamente ao item “insegurança para criança mais novas” a perspectiva da equipa educativa e dos pais é igual, isto é, discordam. Na questão 5, “Mencione algumas competências de aprendizagem resultantes do grupo em que o seu filho se encontra inserido.”, as respostas foram variadas, desde o interesse e motivação em aprender até à questão da fala, uma vez que se foca nas individualidades de cada um/família. Por último, na questão 6, “Apresente algumas sugestões educativas que gostariam de ver desenvolvidas no sentido de potenciar as aprendizagens de todas as crianças num grupo heterogéneo.”, a equipa educativa expressa que todas as atividades promovem a aprendizagem desde que realizadas através da partilha e cooperação entre diferentes idades, porém os pais nomearam como algumas sugestões educativas saídas ao exterior, atividades de dança, realização de jogos e propostas que envolvam, no geral, a cooperação entre crianças.

Ao analisar os questionários pude retirar algumas conclusões que me permitiram ter mais facilmente a noção da perspectiva da equipa educativa e dos pais acerca da organização dos grupos heterogéneos no processo de ensino-aprendizagem. Nesta medida considero que a aplicação dos questionários permitiu-me conhecer as opiniões da equipa educativa e dos pais com quem realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES). Esta análise também me permitiu comparar a perspectiva da equipa educativa com a dos pais relativamente à temática, deste modo pude observar quais os pontos em que a opinião é comum, bem como aqueles em que a perspectiva difere. Considero ainda, que sem a realização deste trabalho, dificilmente poderia ter contacto com estes dados e não teria tido a oportunidade, de certa forma, fazê-los refletir sobre esta temática.

Em suma com esta análise pude constatar que a equipa educativa compreende a heterogeneidade sobretudo como um benefício para a criança, enquanto os pais apesar de a classificarem positivamente também possuem receio inerente a esta forma de organização.

Considerações finais

A prática de ensino supervisionada (PES) que realizei em conjunto com a elaboração do presente relatório foi uma experiência bastante enriquecedora e gratificante que promoveu a aquisição de múltiplos conhecimentos e competências, quer no que reporta a nível prático quer a nível teórico, fundamentais para a minha futura prática profissional. Para além deste fator também pude aprofundar conhecimentos a todos os níveis (pessoal, social e profissional) e a compreender a forma como se distribuem as valências na educação infantil (creche e jardim-de-infância), sendo estes um local de aprendizagem contínuas. Com esta oportunidade pude observar *in loco* o trabalho das educadoras e auxiliares, bem como conhecer o funcionamento interno da instituição. O facto de estar presente permitiu que fosse construindo pilares, aprofundasse conhecimentos e colocasse em prática aquisições assimiladas, cumprindo com alguns dos objetivos pretendidos na PES.

A pesquisa bibliográfica realizada para a elaboração do presente relatório proporcionou uma constante reflexão sobre a minha intervenção educativa ao longo do estágio. O refletir é um fator fundamental num profissional de educação para que possa articular conceitos e os colocar em prática, bem como progredir a nível profissional. A sociedade está em constante evolução como tal é fundamental que reflitamos de forma a adequar a sua prática a estas alterações.

Relativamente à avaliação sobre a PES considero que foi positiva na medida em que os obstáculos foram superados, com o apoio das educadoras, permitindo-me atingir os objetivos propostos. O facto de ter realizado uma investigação permitiu-me refletir sobre aspetos fundamentais na prática de ensino (por exemplo, as planificações) e a perceber que pontos estavam a falhar, isto é, que não estavam a ser completamente aplicados e desenvolvidos. Desta forma, pude detetar quais devia dar mais ênfase e aperfeiçoar no decorrer da prática educativa.

Uma das grandes dificuldades com que me deparei ao longo da PES foi nomeadamente na investigação-ação. Durante a PES do primeiro semestre o meu objetivo consistiu em recolher informação acerca do tipo de interações predominantes em cada grupo de crianças com recurso à ficha de oportunidades educativa do manual do DQP, enquanto na PES do segundo semestre, a minha atenção debruçou-se na observação e registo de situações de interação entre crianças de diferentes idades. Desta forma, o trabalho desenvolvido em torno da temática dos grupos heterogéneos centrou-se sobretudo no caderno de formação e na ficha de oportunidades educativas do manual do DQP. Quero com isto dizer que a

minha intervenção relativamente à temática recaiu em observar e registar no caderno de formação momentos de interação entre crianças, sobretudo com diferente faixa etária, e em analisar as minhas planificações com base na ficha do DQP, onde a minha preocupação incidiu em registar as interações estabelecidas e promover propostas que fossem de encontro aos interesses e necessidades do grupo, abrangendo todas as experiências de aprendizagem. É de salientar que os momentos em que observava as crianças e/ou produzia vídeo para recolher informação para as interações dizem respeito aos que constam nos planeamentos, isto é, nas planificações diárias. Isto significa que o trabalho desenvolvido na PES não se centrou nos diferentes momentos da rotina mas sim no planeamento, onde tentei potenciar as aprendizagens das crianças em grupos heterogéneos como se pode constatar através da análise dos dados da ficha do DQP. A realização destas análises, durante as primeiras semanas de estágio, tinham como intuito verificar se já tinha planificado propostas com intencionalidade educativa, propostas emergentes abrangendo todas as áreas de aprendizagem das OCEPE e não todos os momentos da rotina. Devido a isto, existem momentos da rotina onde não foram observadas nem registadas ocorrências no contexto de creche e jardim-de-infância, podendo-se concluir também que foram estes os momentos da rotina que foram menos vezes planificados com intencionalidade educativa.

Uma outra fragilidade sentida consistiu na recolha de informação acerca das interações, isto é, em registar detalhadamente situações ocorridas. Na minha opinião é uma atividade de grande exigência, pois tem que se estar constantemente atento às crianças para realizar o registo das observações, para que a informação recolhida seja o mais rigorosa possível.

“Relativamente à dificuldade em recolher os dados para o trabalho de investigação refere-se, mais especificamente, às interações que ocorrem no decorrer dos momentos que intencionalizo. Isto é, ao longo desta semana apercebi-me que ao dinamizar os momentos, ao gerir o grupo, ao prestar apoio e atenção às crianças não consegui recolher bem a informação, ficando insatisfeita e incomodada com o sucedido uma vez que é importante que os dados sejam autênticos e que tenha fundamentação que os justifique.”
(in relatório individual de observação participante em creche – 17 a 21 fevereiro de 2014)

Contudo foi complicado observar situações e registar diálogos de interação, considerando que deveria ter dado uma maior importância aos comentários proferidos pelas crianças e ter registado para posteriormente complementar com toda a informação porque sem dúvida que

iria enriquecer todo o trabalho desenvolvido. Todavia, devido à minha inexperiência, este foi um dos pontos que poderia ter melhorado e que se reviu também como um dos fatores menos positivos desta prática. Deste modo, verifica-se que durante a minha PES muitos foram os obstáculos com que me deparei mas, com a minha dedicação, preocupação e persistência consegui ultrapassá-los. As educadoras de ambas as valências tiveram um papel fundamental no meu crescimento, quer pessoal, quer profissional. E, também, com a ajuda proficiente da orientadora consegui superar todas as dificuldades com que me deparei ao longo da minha prática. Porém também foram muitas as conclusões retiradas.

Concluiu-se que através das diversas situações observadas no contexto de creche e jardim-de-infância, depois de organizadas pelos diversos momentos da rotina diária, o momento da rotina diária onde se observaram mais situações de interação em ambos os contextos foi no momento das explorações/propostas, isto porque é onde interagem mais em pequenos grupos e a pares e realizam novas descobertas e aprendizagens.

Com base na análise dos dados dos questionários verifica-se que a equipa pedagógica e os pais de creche e de jardim-de-infância com quem desenvolvi a PES consideram a composição dos grupos de crianças heterogêneos como um fator promotor do desenvolvimento das crianças, para além de ser tido em conta quando seleciona a instituição/sala do seu educando. A equipa educativa dá enfoque à potencialidade dos grupos heterogêneos no processo de ensino-aprendizagem, enquanto os pais aos benefícios inerentes a este tipo de organização para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças tais como, por exemplo, a partilha de saberes, o respeito pelo outro e a cooperação. Porém, segundo o ponto de vista dos pais os grupos heterógenos numa sala apresentam vantagens e desvantagens, justificando –se com base nos aspetos que nomeiam como menos positivos acerca deste tipo de organização como o caso, por exemplo, dos conflitos.

Assim, a partir dos dados obtidos em ambos os contextos averigua-se que a heterogeneidade em termos etários é considerada uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ambas as crianças tiram benefícios deste tipo de organização. A conceção de Vygotsky reforça este aspeto através do conceito ZDP ao considerar “ (...) que o apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha.” (Folque, 2012,p.72). Neste sentido, a criança mais nova desenvolve competências e conhecimentos através da colaboração, apoio e ajuda de outras crianças mais velhas e/ou mais experientes, enquanto a criança mais velha desenvolve a cooperação, a interajuda e o sentido de preocupação para com o outro como refere Katz (1995;1998). Assim, deve-se dar ênfase aos grupos de crianças constituídos por crianças de diferentes idades e promover

momentos de interação entre crianças mais e menos experientes e entre crianças e adulto, em prol de uma educação de qualidade.

Terminada esta etapa, pude constatar que o trabalho com grupos de crianças constituídos por crianças de diferentes idades para além de permitir o desenvolvimento integral das mesmas também envolve benefícios e experiências ricas com diversas possibilidades de construção e descobertas tanto para as crianças como para os adultos.

A intervenção realizada ao longo da PES foi uma experiência bastante gratificante que promoveu a aquisição de novos conhecimentos, fundamentais para a minha futura prática profissional.

Em suma, neste percurso partilhei de bastantes momentos de alegrias, realizei bastantes aprendizagens de ambos os lados, pude proporcionar aprendizagens/experiências novas às crianças e elas em troca proporcionaram-me aprendizagens e recordações fundamentais que sustentam todo o meu trabalho de empenho e dedicação. Considero que os objetivos propostos foram atingidos, o que me permitiu desencadear um olhar mais crítico sobre a aprendizagem das crianças e, desta forma, continuar a refletir, investigar e pesquisar referenciais teóricos de modo a melhorar a qualidade da minha prática pedagógica.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Ambrósio, E. (2013). *Projeto curricular da sala Aquisição de Marcha*. Évora: Centro Infantil Irene Lisboa.
- Amaro, A., Póvoa, A. & Macedo, L. (2004). *Metodologias de Investigação em Educação – A arte de fazer questionários*. Acedido em Outubro 2013 em: <http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=ensino/cadeiras/metodol/20042005/894dc/f94c1&f=a9308>
- Brandenburg, L., E. (1998). Vygotsky — pontos de encontro com a educação cristã. *Estudos Teológicos*, v.38, nº2, pp. 173-189.
- 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.
- Bello, J., L.,P. (1995). *A teoria básica de Jean Piaget*. Acedido em julho 2014 em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolver a Qualidade em Parcerias: M.E*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Centro Infantil Irene Lisboa (2012). *Projeto Educativo – EDUC CILL*. Évora: Centro Infantil Irene Lisboa.
- Canivete, C. (2013). *Projeto curricular da sala do pré-escolar 3*. Évora: Centro Infantil Irene Lisboa.

- Dias, J. (2003). Um estudo sobre a interação adulto/criança em grupos de idades mistas na educação infantil. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí.
- Dias, J. & Bhering, E. (2005). A interação adulto/criança em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, vol. VI, nº1, pp.23-47.
- Drago, R. & Rodrigues, P., S. (2006). Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. *Revista FACEW*, nº2, pp.49-56.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n.º2, pp. 273-291.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, n.º5, 5ªsérie, pp. 5-12.
- Folque, M. A. (2012). Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) - um referencial com potencialidades múltiplas. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 14---19.
- 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.
- Formosinho, J. (2009). À conversa com. *Caderno de educação de Infância.*, nº 86 (pp.4-8). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância
- Fernandes, J. & Aroso, S. (2008). *Projecto de investigação*. (Pós-Graduação em Educação da Criança em Creche). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

- Instituto da Segurança Social. (2010). *Manual de processos-chave creche*. 2ªed. Instituto da Segurança Social.
- Katz, L. (1995). *The Benefits of Mixed Age Grouping*. Champaign: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Katz, L. (1998). The benefits of the mix. *Child Care Information Exchange*, nº11, pp. 46-49.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lucci, M. A. (2006). A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-história. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, nº10, pp. 1-11.
- Martins, J., C. (s.d.). *Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade Católica - PUC/SP.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Paronâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto-Editora.
- 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.

- McClellan, D. E. & Kinsey, S. J. (1999). *Children's Social Behavior in Relation to Participation in Mixed-Age or Same-Age Classrooms*. Acedido em junho de 2014 em: <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/mcclellan.html>
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3.^a ed). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.^a ed). (pp.142-159). 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*. (pp.1-25). Lisboa: APM.
- Quivy, R. & Campenhout, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rabello, E. & Passos, J., S. (s.d.). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*, pp. 1-11. Acedido em julho 2014 em: <http://www.germe.net.br/uniesp/textos/seminarios/Vigotski/Desenvolvimento-humano.pdf>
- Seifert, K. L. (2010). O Desenvolvimento cognitivo e a Educação de Infância. In Spodek, B. (Org.), *Manual de investigação em Educação de infância*. (pp. 15-42). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, C. C. B., Moreira, A. R. C. P. & Vasconcellos, V. M. R. (2010). Experiência com parceiros mais velhos e desenvolvimento das crianças na creche. *Educação*

em foco, nº16, pp. 115-146.

Toledo, E., H. & Martins, J., B. (2009). A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. In *Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, PUCPR, 26-29 out. 2009, (pp. 4127- 4138).

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

Vasconcelos, T., *et al* (s.d.). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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

Zabalza, M. (1994). Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. *Diários de aula*. Porto: Porto Editora

Legislação consultada

- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto - Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico
- Lei nº5/97, de 10 de fevereiro - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Apêndices

Anexos

