



Organização etária dos grupos em Educação Pré-escolar
Reflexões sobre a gestão de um grupo etário homogéneo

Patrícia Daniela Vieira

Nº 26779

Orientadora do relatório:

Lourdes Mata

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como

requisito parcial para a obtenção do grau de:

Mestre em Educação Pré-Escolar

Ano letivo 2019/2020

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a Orientação de Lourdes Mata, apresentada no ISPA – Instituto Universitário/ESEI Maria Ulrich para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por Aviso n.º 9931/2017 publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 165, de 28 de agosto de 2017.

Agradecimentos

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

Odes de Ricardo Reis, Fernando Pessoa (1946)

Terminada esta fase tão importante da minha vida à qual dediquei todo meu esforço para alcançar aquele que sempre foi o meu maior sonho, SER EDUCADORA DE INFÂNCIA, resta-me agradecer a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para tornar este sonho realidade.

Em primeiro, quero agradecer à Prof. Doutora Lourdes Mata, orientadora do presente relatório. Obrigada por todo o acompanhamento, disponibilidade, contribuição e exigência constante para a realização deste trabalho, guiando-me ao encontro dos principais objetivos do estudo.

Obrigada a todos os professores que acompanharam o meu percurso académico, sem eles não teria ultrapassado todas as minhas dificuldades e alcançado os meus objetivos. Agradeço, principalmente, aos professores da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELX) e aos professores da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich (ESEIMU), especialmente à professora Ana Teresa Brito pela sua compreensão, apoio, motivação e incentivo prestados no decorrer da prática supervisionada em jardim de infância.

Agradeço a todas as instituições que me aceitaram como estagiária, a todas as Educadoras Cooperantes e, principalmente, a todas as crianças que me acolheram, integraram e contribuíram para o meu crescimento enquanto futura profissional.

Às colegas do último ano do curso, obrigada pela amizade, conversas, partilhas e reflexões conjuntas sobre a profissão, colaboraram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Obrigada por viverem comigo esta aventura.

Obrigada a todas as minhas amigas de longa data pelo companheirismo, interesse, preocupação e pelo tempo disponibilizado para estarmos juntas. Obrigada pela vossa amizade.

Muito obrigada à minha família, especialmente os meus pais, por terem acreditado sempre em mim, apoiando-me em todas as adversidades, incentivando-me a alcançar os meus objetivos e celebrando todas as minhas vitórias. Obrigada mãe, obrigada pai por todo o amor, carinho, encorajamento e oportunidades que me deram para a conquista deste sonho. Agradeço ao David por todo o apoio, compreensão e paciência que tem tido ao longo de todos estes anos. Obrigada por todas as palavras de força nos momentos mais difíceis!

Dedico o presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada aos meus avós por representar a conclusão do meu percurso académico qualificando-me como Mestre em Educação Pré-Escolar. Devo-vos a pessoa que hoje sou, nunca vou desistir dos meus sonhos!

Resumo

O tema do presente relatório trata a organização etária dos grupos em Educação Pré-Escolar, aprofundando a reflexão sobre o modo como um grupo etário homogêneo é gerido. Foram colocadas quatro questões orientadoras sobre o tema considerando como principal objetivo compreender quais as características e especificidades (vantagens e desvantagens) da organização de um grupo homogêneo por idades através da análise das interações criança-criança, da organização do ambiente educativo, bem como do papel do educador.

O estudo desenvolvido foi de origem qualitativa, na qual foram utilizadas como abordagens metodológicas para a recolha de informações a observação naturalista não-participante, a observação sistemática, os registos escritos em notas de campo, as conversas informais com a Educadora Cooperante e os três inquiridos por questionário aos Educadores de Infância da instituição onde ocorreu a Prática Supervisionada em Jardim de Infância, cujo grupo era constituído por vinte crianças com quatro anos de idade.

Durante o estudo verificou-se que os Educadores de Infância que atuam com uma organização de grupos etários homogêneos apontam, maioritariamente, vantagens quanto à ação educativa e planeamento do ambiente educativo/sala. Constataram-se inúmeras desvantagens quanto ao nível do desenvolvimento global de cada criança através das interações entre pares da mesma idade. Verificou-se, também, que perante um grupo homogêneo em idades, os Educadores de Infância tendem a focar a sua abordagem no papel do adulto como dinamizador de todas as aprendizagens e, conseqüentemente a uniformizar as aprendizagens das crianças.

Palavras chave: Educação Pré-Escolar; Grupos etários homogêneos; Interações; Gestão educativa.

Abstract

The theme of this report has to do with the age organization of groups in Pre-School Education, making a special emphasis in the reflection on how a homogeneous age group is managed. Four specific questions were asked on the topic, considering as the main objective to understand the characteristics and specificities (advantages and disadvantages) of the organization of a homogeneous group by ages through the analysis of a child to child interaction, the organization of the educational environment, as well as the role of the educator.

The study carried out was of based on quality, in which non-participant natural observation, systematic observation, records written in field notes, informal conversations with the Main Educator and the three surveys were used as methodological approaches, for the collection of information. through a questionnaire to the Kindergarten Educators of the institution where the Supervised Practice in Kindergarten occurred, whose group was constituted by twenty children with four years of age.

During the study it was found that Kindergarten Educators who work with an organization of homogeneous age groups mostly point out advantages regarding educational action and planning of the educational environment/classroom. There were numerous disadvantages regarding the level of the global development of each child through interactions between peers of the same age. It was also found that in the face of a homogeneous group in ages, Kindergarten Educators tend to focus their approach on the role of the adult as a driver of all learning and, consequently, to standardize children's learning.

Keywords: Pre-school education; Homogeneous age groups; Interactions; Educational management.

Abreviaturas

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PIT – Plano Individual de Trabalho

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Índice

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I. Enquadramento Teórico | 3 |
| 1.1 Organização do Ambiente Educativo | 3 |
| 1.1.2 Organização de grupos homogêneos por idades | 4 |
| 1.1.3 Organização de grupos heterogêneos por idades | 6 |
| 1.2 Aprendizagem das crianças em idade pré-escolar – Interação entre pares | 8 |
| 1.2.1 Aprendizagem ativa | 9 |
| 1.2.2 Relação/interação entre pares..... | 11 |
| 1.2.3 Importância do brincar | 12 |
| 1.3 Papel do educador | 13 |
| 1.3.1 Diferenciação pedagógica | 15 |
| 1.3.2 Gestão da sala | 17 |
| 1.3.3 Gestão do ambiente educativo | 20 |
| CAPÍTULO II. Caracterização do Contexto da Prática | 22 |
| 2.1 Caracterização da Instituição | 22 |
| 2.2 Caracterização da Sala | 23 |
| 2.3 Caracterização do Grupo..... | 26 |
| CAPÍTULO III. Problemática..... | 29 |
| CAPÍTULO IV. Opções Metodológicas | 31 |
| CAPÍTULO V. Análise Reflexiva decorrente da Prática Supervisionada | 36 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 63 |
| OUTRAS REFERÊNCIAS | 67 |

Índice de quadros

| | |
|--|----|
| <i>Quadro 1: Rotina da sala dos 4 anos</i> | 25 |
| <i>Quadro 2: Guião do questionário</i> | 33 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| <i>Figura 1.</i> Organização da sala dos 4 anos | 51 |
| <i>Figura 2.</i> Atividade decoração da casa fantasma | 54 |
| <i>Figura 3:</i> Atividade desenho dos felinos..... | 54 |
| <i>Figura 4:</i> Lengalenga “As Vozes dos Animais” | 56 |
| <i>Figura 5:</i> Teatro de varas “Os animais felinos” | 57 |

INTRODUÇÃO

De acordo com Mendonça (s.d), no início da história da educação, ministrada inicialmente por colégios religiosos, era privilegiada a homogeneidade de idades na formação de grupos, pois era considerado como um “fator de garantia de eficiência da aprendizagem” (p. 1). Porém, com o passar dos anos, houve uma maior complexidade e diversidade de público escolar o que contribuiu para a “contínua dicotomia entre a heterogeneidade e a homogeneidade das turmas” (p. 1).

Também Silva e Farenzena (2012) afirma que nos primórdios da educação existia um desejo pela uniformização escolar. Filho (2000), citado por Silva e Farenzena (2012), refere que a formação de grupos de forma homogéna era vista como um “fator fundamental também para realizar, segundo autoridades do ensino e profissionais da educação na época, uma aprendizagem mais regular e em menor tempo” (p. 4).

Atualmente é visível nos diversos estabelecimentos de ensino os dois tipos de organização de grupos tendo em conta a faixa etária das crianças, sendo que existem instituições que implementam a constituição de grupos homogéneos e outras instituições implementam a constituição de grupos heterogéneos. Segundo Sá e Antunes (2007) tal facto ocorre porque a constituição dos grupos em educação diz respeito ao projeto educativo de cada instituição no qual deveram ser “definidos os critérios a que deve obedecer a constituição das turmas, competindo ao órgão de direcção executiva a sua aplicação” (Sá & Antunes, 2007, p. 131).

Citando Sá e Antunes (2007), “no quadro das políticas, orientações e critérios reguladores do agrupamento dos alunos em turmas (...) uma das questões mais relevantes prende-se com a velha dicotomia heterogeneidade versus homogeneidade e a correlativa existência, ou não, de turmas de nível e o seu impacto no desempenho e aspirações dos alunos” (p. 131). Tal vai ao encontro do objetivo que pretendo atingir com o estudo e investigação do Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, daqui em diante designado RPES. Foram aprofundados aspetos intrinsecamente relacionados com o modo como os grupos estão organizados quanto à faixa etária das crianças que os compõem investigando, sobretudo, a gestão de um grupo homogéneo em idades.

Consequentemente, foram contemplados no presente RPES a qualidade, a inclusão, a diferenciação da aprendizagem das crianças, o conceito de homogeneidade em termos de faixa

etária na formação de grupos em jardim-de-infância e que impacto tem na aprendizagem das crianças tanto a nível da sua autonomia como a nível da interação entre pares, bem como qual o papel do educador perante este tipo de organização, tendo em conta a gestão da sala e do ambiente educativo.

CAPÍTULO I. Enquadramento Teórico

Atendendo ao objeto de estudo do presente RPES, “Organização etária dos grupos em Educação Pré-escolar” parece-nos significativo clarificar o conceito de organização do ambiente educativo nas salas de Educação Pré-escolar. Para isso, partiremos da caracterização feita nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, OCEPE (Silva, Marques & Rosa, 2016), procurando em seguida, face a tópicos específicos, complementar essa informação com outras fontes bibliográficas.

1.1 Organização do Ambiente Educativo

Tal como referem as OCEPE (Silva et al., 2016) os ambientes educativos devem ser analisados numa perspetiva sistémica e ecológica pois contemplam diferentes contextos, onde o indivíduo interage com o meio que o rodeia, influenciando-o e influenciando o próprio meio e aqueles com quem interage. Assim, ao analisar o ambiente educativo é necessário contemplar as suas diferentes vertentes e as potenciais interações aí estabelecidas. Deste modo, face ao tema deste RPES elegemos como tópicos principais para uma apresentação mais específica a organização do grupo, do espaço e do tempo, bem como as relações entre as crianças e os adultos.

Silva et al. (2016), garantem que a educação pré-escolar se traduz num contexto de socialização, logo a aprendizagem da criança contempla as vivências e o relacionamento/interações que a mesma experiencia tanto no meio familiar, como com outras crianças e adultos. O modo como o grupo, o espaço e o tempo numa sala de Educação Pré-Escolar estão organizados definem a qualidade da organização do ambiente educativo vivido na sala. O ambiente educativo deve permitir que a criança escolha, faça e aprenda através das interações com o grupo e através da acessibilidade, organização e tempo disponibilizado para a exploração dos materiais disponíveis na sala.

O ambiente educativo deve, ainda, estimular as competências das crianças, oferecendo múltiplas oportunidades educativas. Por conseguinte, é essencial que o Educador reflita, planeie e avalie a forma como o ambiente educativo se encontra organizado e, de que modo, contribui e favorece o processo de ensino-aprendizagem (Silva et al., 2016).

A organização do grupo influencia a organização do ambiente educativo, pois existem diversos factores que influenciam o seu funcionamento, como “as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou o menos número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (Silva et. al., 2016, p.24).

Quanto ao modo de organização de grupos pela faixa etária as autoras referem que tal decisão corresponde a uma opção pedagógica. Defendem que, quando os grupos são organizados de forma heterogénea de acordo com a idade, isto é, grupos de crianças com diferentes idades, isso favorece o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Segundo Silva et al. (2016), a interação entre crianças com diferentes faixas etárias contribui para o fomento da diversidade e enriquecimento das interações sociais, bem como para a variedade de ocasiões de aprendizagem entre as mesmas.

Independentemente da forma como o grupo está organizado é fundamental que o educador estabeleça uma relação individualizada com cada criança promovendo a sua integração no grupo e estimulando as relações entre todas as crianças. É essencial que cada criança se sinta confortável no ambiente educativo em que se insere, sentindo-se escutada e valorizada pelo educador de infância. Para que o ambiente educativo seja organizado de acordo com o interesse e necessidade das crianças/grupo é necessário que o educador escute atentamente todas as crianças para que possa, tal como referido anteriormente, refletir, planejar e avaliar o modo como o ambiente está organizado. (Silva et. al., 2016, p.24)

1.1.2 Organização de grupos homogéneos por idades

O conceito da palavra “homogéneo” significa pertencer a algo da mesma classe e que apresenta uma característica uniforme (<https://conceitos.com>). Ou seja, quando se refere que um grupo de Educação é homogéneo por idades significa que o grupo de crianças/alunos foi organizado tendo em conta a faixa etária de cada uma/um. Um grupo homogéneo por idades pode ser constituído por crianças/alunos de diferentes raças, idiomas, alturas, religiões, entre outras porém com a mesma faixa etária.

Na história da educação, pessoas como João de Deus Ramos, citado no regulamento interno da Associação de Jardins-Escolas João de Deus (2013), criaram escolas com métodos educacionais específicos cuja organização etária dos grupos em idade pré-escolar é homogénea. Ramos, citado no regulamento interno da Associação de Jardins-Escolas João de Deus (2013), criou o conceito de “bibe” tendo como objetivo diferenciar cada idade através das diversas cores dos bibes. “Um bibe aos quadrados, com cores diferenciadas para cada idade” (p.17).

Atualmente este modo de organização etária de grupos ainda é utilizada nas instituições cujo método pedagógico utilizado é João de Deus, bem como em outros estabelecimentos de Educação que, tal como João de Deus, acreditam que as práticas utilizadas devem ser distintas

perante a faixa etária das crianças. Isto é, segundo descrito no regulamento interno da Associação de Jardins-Escolas João de Deus (2013), aos três anos, após aprenderem a entender e a observar, os educadores de infância devem estimular a criatividade das crianças incentivando-as a exprimirem-se através de gestos, do corpo, do desenho e da oralidade. Aos quatro anos as crianças devem ser estimuladas a desenvolver a memória e a aquisição de conhecimentos. Para tal, propõe-se a realização de jogos que motivem a leitura, a distinção da esquerda e da direita, bem como estimulem o desenvolvimento motor com sequências de imagens, entre outros (Associação de Jardins-Escolas João de Deus, 2013, p.20). Por fim, os cinco anos são uma idade reconhecida como “importante na formação do indivíduo” (p.21). Deste modo, considera-se a prática de jogos no espaço de tempo intitulado “Lições das Coisas”, cujo objetivo será desenvolver noções matemáticas avançadas e iniciar de forma racional e lúdica a escrita e a leitura (Associação de Jardins-Escolas João de Deus, 2013, p.21). “É necessário começar a adquirir as competências aos 4/5 anos e a aprendizagem da leitura é um bom ponto de partida” (Associação de Jardins-Escolas João de Deus, 2013, p.21).

Quanto à formação de grupos homogêneos por faixa etária, Silva e Farenzena (2012) defendem que se envolve com dois aspetos fulcrais, como o carácter pedagógico e a ordem económica. Pedagogicamente, afirma que tal formação de grupo favorece a aprendizagem das crianças, pois o profissional (Educador de Infância e/ou Professor) poderá estabelecer, com maior facilidade, atividades iguais para todos, visto que se trata de uma turma cujos níveis de conhecimento são idênticos e, por essa razão, o ritmo de ensino é comum a todo o grupo. Ou seja, este modo de organização de grupos tem, segundo os autores, como vantagem simplificar o trabalho do professor/educador, pois como os alunos têm a mesma faixa etária o ritmo de ensino-aprendizagem será idêntico. Também Duarte (2015) defende que numa organização homogênea dos grupos tendo em conta a sua faixa etária, a maioria dos alunos/crianças se encontra no mesmo nível de aprendizagem, logo torna-se mais fácil para o professor/educador de infância encontrar um ritmo de ensino-aprendizagem comum a todas as crianças. Consequentemente, Duarte (2015), afirma que deste modo o processo de aprendizagem se torna mais capaz e eficiente.

Duarte (2015) aponta desvantagens perante este modo de organização de grupo declarando que o facto dos alunos se encontrarem todos no mesmo nível de aprendizagem contribui para que haja pouco estímulo entre os mesmos, principalmente quando se trata de

“turmas globalmente fracas”, ou seja, cujo processo de aprendizagem se revela mais lento e complexo para as crianças/alunos. Quanto a turmas cujos resultados ultrapassam a média, Duarte (2015), afirma que o ambiente educativo poderá tornar-se demasiado competitivo, visto que há tendência para que a criança se centre demasiado nos resultados, desvalorizando o espírito crítico e a criatividade.

1.1.3 Organização de grupos heterogêneos por idades

O conceito da palavra “heterogêneo” significa que existem elementos distintos num determinado conjunto, sugerindo uma mistura (<https://conceitos.com>). Um grupo de educação organizado de forma heterogênea por idades pressupõe que as crianças/alunos que o constituem apresentam faixas etárias distintas. Em Educação Pré-Escolar os grupos heterogêneos por idades são constituídos por crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco/seis anos.

Duru-Bellat e Mingat (1997, citados por Sá & Antunes, 2007), discordam com a formação de grupos homogêneos por idades (faixa etária igual) quando o nível de aprendizagem do aluno/criança seja mediana. Defendem que “um ambiente homogêneo é favorável aos alunos cujo nível inicial é bom, enquanto que os alunos médios ou fracos retiram um maior benefício de uma escolarização num meio heterogêneo” (p. 131). Os dois autores, citados por Sá e Antunes (2007), acreditam que a política deve defender o interesse geral e, por essa razão, concordam com a “promoção das classes heterogêneas” (p. 132). Também Niza, (1996, citado por Folque, 2014), defensor do Movimento da Escola Moderna (MEM) cujo modelo de organização de grupos é heterogênea quanto à faixa etária, afirma que grupos constituídos por crianças de diversas idades devem ser fomentados, pois asseguram a “heterogeneidade geracional e cultural” visto que a diversidade é valorizada e enriquecedora dentro de uma sala (Niza, 1996, cit. por Folque, 2014, p.955).

De acordo com os pesquisadores Verba e Isambert (1998, citados por Dias e Bhering, 2004), os grupos cuja formação é heterogênea em idades proporcionam a construção de trocas interpessoais adulto/criança e criança/criança. Quanto às interações adulto/criança, os pesquisadores concluíram que amplia o campo de ação e conhecimento da criança, enquanto que as interações criança/criança oferecem inúmeras experiências de aprendizagem através da troca de pontos de vista diferentes que geram conflitos socio-cognitivos. Nesta linha as OCEPE (Silva et al., 2016) afirmam que a “existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo” (Silva et al., 2016, p.24).

No seu estudo, Verba e Isambert (1998, citados por Dias & Bhering, 2004), concluíram que as crianças de maior idade, geralmente, assumiam um papel de responsabilidade e competência, contribuindo para o desempenho das crianças mais novas. Tal facto acontecia porque as crianças mais novas tendiam a imitar a criança mais velha, pois consideravam-nas um modelo de referência a ser seguido. Além disto, crianças mais novas inseridas em grupos heterogéneos em idades desenvolviam com maior desempenho as suas capacidades e competências, pois as crianças de maior idade tornavam-se fomentadoras dos processos cognitivos quando se geravam conflitos socio-cognitivos através da troca de pontos de vista.

Também Pinto (2017), através das observações realizadas em contexto de estágio, concluiu que um grupo de crianças com diferentes idades (grupo heterogéneo) é bastante benéfico para o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma pois, segundo a mesma, esta organização de grupo promove o desenvolvimento de capacidades e competências quer a nível cognitivo como psicossocial. Pinto (2017) afirma que “(...) a interação entre elas promove o seu crescimento individual, principalmente no que diz respeito à autonomia, independência, entreajuda e cooperação, quer em momentos de brincadeira livre, quer em momentos de atividade mais estruturada” (Pinto, 2017, p. 39). Tais declarações correspondem com Silva et al. (2016) quando afirmam que a constituição de grupos heterogéneos relativamente à faixa etária contribui para que haja uma maior diversidade e enriquecimento nas interações sociais entre as crianças do grupo, pois a diferença de idades proporciona uma maior diversidade e quantidade de ocasiões de aprendizagem.

Folque (2014) defende a formação de grupos etários heterogéneos porque concluiu através de diversos estudos que este modo de organização é promotor de aprendizagens enriquecedoras, nomeadamente a nível do desenvolvimento social, pois a autora expressa que as crianças de maior idade ou com maior capacidade para determinada competência tendem a assumir uma postura responsável de ajuda e integração para com as crianças mais novas ou que revelam maior dificuldade em qualquer tarefa. Correia (2016), durante a observação realizada no decorrer da sua prática, constatou que a organização de um grupo heterogéneo em idades possibilita às crianças de menor idade receber ajuda/auxílio individualizada/o de outra criança mais velha, concluindo que as crianças de maior idade tendem a auxiliar as restantes em grupos cuja organização é heterogénea quanto à faixa etária.

1.2 Aprendizagem das crianças em idade pré-escolar – Interação entre pares

De acordo com Conchito (2004) a aprendizagem relaciona-se com a experiência do sujeito, bem como com o meio que o envolve. “Não há desenvolvimento individual sem a ‘intervenção’ do meio, do Outro e dos instrumentos de mediação social” (Conchito, 2004, p.3). Folque (2014) defende que a aprendizagem das crianças está associado ao conhecimento, à interação social e à experiência cultural da criança. Tais instrumentos de aprendizagem são fundamentais para o desenvolvimento dos processos mentais do ser humano, contribuindo para que as crianças se tornem cidadãos mais autónomos e responsáveis.

Conchito (2004) afirma, ainda, que o desenvolvimento, a aprendizagem e o conhecimento incluem-se nos processos sociais de qualquer criança, defendendo que a construção de interações sociais são indispensáveis à cooperação entre as mesmas. Uva e Cunha (2016) revelam que as interações sociais têm vindo a ser cada vez mais valorizadas em educação tendo em conta a importância das mesmas quanto ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Consequentemente, também a aprendizagem cooperativa tem vindo a assumir maior importância por ser considerada eficaz no modo concreto como se pratica a diferenciação em sala (p.137).

Conchito (2004) afirma que cooperar implica não só a proximidade física, mas também a igualdade e a diferença. “Só pode haver cooperação quando pessoas curiosas, confiantes, informadas e motivadas, capazes de reflectir, ouvir e participar, com diferentes pontos de vista, diferentes experiências e vivências são reconhecidas como competentes na sua individualidade (pessoal, social e cultural)” (Conchito, 2004, p.4).

Segundo as autoras, a cooperação só é possível quando existem pessoas competentes na sua individualidade (pessoal, social e cultural), que sejam capazes de “reflectir, ouvir e participar, com diferentes pontos de vista, diferentes experiências e vivências” (p.4). Deste modo, a autora defende que a cooperação é uma condição necessária à construção de uma sociedade democrática e plural.

Segundo Cunha e Uva (2016) a aprendizagem cooperativa desenvolve um sentido de aceitação entre as crianças do grupo, pois as mesmas alcançam os seus próprios objetivos apenas quando as restantes o alcançarem também. Existe, assim, um verdadeiro sentido de grupo na qual a cooperação é um dos principais valores. Referem, ainda, que durante a prática de atividades cooperativas é notória a elevada motivação das/dos crianças/alunos para a realização da tarefa proposta. A aprendizagem cooperativa favorece o desenvolvimento das interações sociais entre

as crianças, visto que no decurso das atividades comunicam entre si, discutem e partilham diversas ideias (Cunha & Uva, 2016, p. 13).

Quanto ao papel dos docentes relativamente à promoção da aprendizagem cooperativa, Conchito (2004) afirma que os professores abordam os conteúdos de uma diferente forma, permitindo que a criança se questione sobre “saber o quê” e “como vai saber o quê”. Tal contribui para que alunos/crianças e professores/educadores se questionem ao planear atividades e projetos em conjunto, de forma cooperativa. Cunha e Uva (2016) afirmam que fomentar a aprendizagem cooperativa contribui para que a criança seja a principal protagonista no seu processo de aprendizagem.

Niza (citado por Folque, 2006), destaca que “a cooperação é o nível mais avançado de desenvolvimento moral” (p.6). De acordo com o autor, a aprendizagem cooperativa deve ser impulsionada pelo docente através da partilha do trabalho organizado com as crianças para que as mesmas participem e, progressivamente, desenvolvam o sentido de cooperação entre si. Niza (citado por Folque, 2006), defende que através da partilha e da comunicação entre o docente e a criança se constróiem processos de aprendizagem cooperativa.

Segundo Conchito (2004) a aprendizagem cooperativa acarreta maiores responsabilidades ao profissional de educação visto que deverá procurar, em conjunto, estratégias específicas e adequadas para implementar na sala e na escola. Conchita (2004), tal como Niza (cit. por Folque, 2006), defende que o professor/educador deverá proporcionar um clima de trabalho adequado ao desenvolvimento da aprendizagem cooperativa.

Segundo Niza, citado por Folque (2006), a integração das crianças mais novas no grupo e na organização da sala pelas crianças de maior idade favorece a aprendizagem cooperativa.

Concluindo, Correia (2016) afirma que pertencer a um grupo cuja organização é heterogéna em idades é vantajoso para qualquer criança, uma vez que a diferença de idades permite e promove uma maior diversidade de conhecimentos, experiências vivênciadas e partilha de pontos de vista diferentes entre as crianças do grupo, por conseguinte cada criança tem um papel fundamental na aprendizagem da outra e vice-versa.

1.2.1 Aprendizagem ativa

Segundo Taylor e Brickman (1991), a aprendizagem ativa tem que ver não só com o que a criança memorizou ou que sabe fazer mas também como a mesma explica aquilo que compreende e o que é capaz de fazer com a sua aprendizagem.

Taylor e Brickman (1991), bem como Silva et al. (2016), defendem que, para que a aprendizagem ativa seja eficaz, é necessário que a criança seja incentivada a idealizar, planejar, pesquisar, construir e avaliar a sua aprendizagem. Para tal, de acordo com os autores, é essencial que existam cinco elementos numa sala para que a aprendizagem ativa seja desenvolvida: a escolha, dar liberdade de escolha à criança dentro da sala; o material, deve ser diverso e estar sempre disponível à criança para que possibilite a liberdade de escolha; o manuseamento deve ser realizado pela criança, de forma livre; a linguagem, a criança deve ser incentivada a comunicar, expressar e descrever o que está a executar; por fim, o apoio do adulto e das restantes crianças do grupo que é absolutamente fundamental no encorajamento à criatividade e soluções apresentadas pela criança.

Silva et al. (2016) defendem que a criança deve ser reconhecida como sujeito e agente do seu processo educativo, ou seja, deve desenvolver a sua própria identidade através das interações com os outros, com ela mesma e com o meio que a rodeia. Por conseguinte, a criança passa a reconhecer as suas características individuais e a compreender as suas capacidades e dificuldades. Assim Taylor e Brickman (1991), bem como Hohmann e Weikart (2011) afirmam que a aprendizagem ativa implica muito mais do que a manipulação de materiais pelas crianças.

Os autores afirmam que a aprendizagem ativa é eficaz quando os contextos em que as crianças se encontram possibilitam oportunidades de aprendizagem adequadas de acordo com o desenvolvimento das mesmas, assegurando que experimentem e despertem competências em si.

Taylor e Brickman (1991) acreditam e declaram que as atividades totalmente dirigidas pelos professores/ educadores, apenas, permitem que o profissional conheça a competência que a criança revela sobre seguir instruções. Assim, a aprendizagem ativa contribui para que a criança seja mais autoconfiante, visto que não existe certo ou errado mas sim um questionamento e reflexão sobre o que foi planeado e executado pela mesma.

De acordo com os mesmos autores, Taylor e Brickman (1991), ao dar oportunidade à criança de resolver os seus próprios problemas e imprevistos desenvolvem a tomada de decisões, a independência e a resolução de conflitos. Conforme os mesmos, a aprendizagem ativa das crianças ocorre por experiência direta, ou seja, através da observação, exemplificação, tentativas e resolução de problemas. A aprendizagem ativa e tudo o que a implica não é empregue quando o professor/educador dita lições, faz uso de repetições ou de recompensas e castigos. Por

consequente, Taylor e Brickman (1991), afirmam que tal aprendizagem favorece o desenvolvimento da confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima da criança.

Por fim, o fomento da cooperação entre pares favorece o desenvolvimento da autonomia da criança, na medida em que o educador oferece à criança um papel mais ativo e exigente (Ashley & Tomasello (1998); Nichols et al. (2010) cit. por Arezes & Colaço, 2014, p.118).

1.2.2 Relação/interação entre pares

Schaffer (1996, citado por Arezes e Colaço, 2014), define interação pelo comportamento que os indivíduos exibem ao participar numa atividade conjunta como uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique a coordenação de atenção entre as crianças. Porém, Schaffer (1996), citado por Arezes e Colaço (2014), considera que a experiência familiar e os contextos nos quais as crianças estão inserida, como a casa, jardim de infância, entre outros, são factores influenciadores das interações entre pares.

Teberosky (1987, citado por Lopes, Magalhães e Mauro, 2003), afirma que os processos de interação social entre as crianças são indispensáveis na aquisição da aprendizagem tanto cognitiva como afetiva e social. Ao interagir com o Outro, a criança dispõe da capacidade de autorregular o seu comportamento desenvolvendo competências sociocognitivas que irão diferenciar as interações criança-criança das interações criança-adulto (Brownell & Hazen (1999, cit. por Arezes & Colaço, 2014, p.115). A relação entre pares, bem como a dinâmica do grupo, segundo Lopes, Magalhães e Mauro (2003), influencia igualmente os comportamentos considerados individuais de cada criança.

Quanto à composição dos grupos em idades são vários os autores a defender a importância de grupos multietários relativamente à interação entre pares. Correia (2016) defende que grupos de crianças cujas idades são mistas contribuem significativamente para a interação criança-criança pois, tendo em conta as diferenças de desenvolvimento entre todas as crianças, contribui para incentivar o desenvolvimento de cada uma através das interações. Correia (2016), assim como Nichols et. al. (2010, cit. por Arezes e Colaço, 2014) reconhecem que as crianças mais velhas desenvolvem um sentimento de utilidade quando prestam algum apoio a uma criança mais nova e que as crianças mais novas tendem a iniciar atividades diferentes daquelas a que estão habituadas com maior interesse porque ao observarem as crianças de maior idade suscita-lhes a iniciativa de exploração. Brazelton (2009), citado por Arezes e Colaço (2014), garante a importância das interações entre crianças de idades distintas, visto que as crianças de menor idade

se sentem mais estimuladas pelas crianças mais velhas do que pelos adultos, acabando por aprender algo com as interações entre crianças que não aprendem com as interações com os adultos.

1.2.3 Importância do brincar

Brincar pressupõe uma ação satisfatória e livre que é iniciada e conduzida pela criança que não exige um produto final. Brincar implica que a criança se divirta, envolva, aprenda regras e desenvolva habilidades. A brincadeira “introduz a criança no mundo imaginário” (Kishimoto, 2010, p.1). Silva et al. (2016) consideram o ato de brincar uma atividade natural que se traduz numa construção articulada do saber, pois ao brincar a criança revela a sua forma holística de aprender.

Kishimoto (2010) justifica que as crianças aprendem a brincar através das interações com outras crianças e com os adultos, assimilando novas brincadeiras e compreendendo as suas regras para, posteriormente, reproduzir ou recriar novas brincadeiras.

A brincadeira é um universo simbólico, onde a criança reconstrói e representa sua realidade e aprende a dividir regras, é a partir daí que a criança, constrói riquíssimas relações com seus pares e juntos fazem descobertas e adquirem novos conhecimentos (Lira & Rubio, 2014, p.11).

A autora Kishimoto (2010) reconhece que o brincar e as interações estão diretamente relacionados logo, considera que o papel do educador quando brinca com as crianças contribui para o conhecimento do mundo social, oferecendo maior riqueza, qualidade e complexidade às brincadeiras. Quando a criança interage com outra criança a brincadeira irá garantir a reprodução, conservação e criação de novas brincadeiras. O ambiente tem um papel de grande importância no que diz respeito ao brincar, pois pode condicionar ou facilitar a realização de brincadeiras e interações entre as crianças e os adultos. Por fim, considera a importância da interação entre a instituição, a família e a criança que possibilita o conhecimento e a inclusão quando são trazidos de casa brinquedos e brincadeiras que a criança conhece para o ambiente escolar (Kishimoto, 2010, p.3).

Em conformidade com Kishimoto (2010), Lira e Rubio (2014) defendem que ao brincar a criança reconhece-se a si com os outros e com o mundo. Além do mais, ao brincar a criança reforça e estimula a sua imaginação representando o mundo social e os comportamentos que a rodeiam (Lira & Rubio, 2014, p.11).

Kishimoto e Huizinga (2013), citados por Lira e Rubio (2014), afirmam que quando a criança está a jogar existem aspetos relacionados com as competências sociais que estão a ser desenvolvidas. Isto porque, segundo os autores, durante o jogo a criança diverte-se devido ao carácter “não-sério” da ação; o jogo permite que a criança separe os fenómenos do quotidiano aproximando-se de um carácter mais fictício ou representativo; além disto, o jogo exhibe à criança um conjunto de regras que devem ser respeitadas, bem como limitações como o espaço e o tempo. Deste modo, ao jogar/brincar a criança adquire competências sociais que lhe permitem integrar-se num grupo social.

É através do jogo simbólico, quando a criança brinca ao faz-de-conta, que experimenta vários tipos de papéis que existem ou não no mundo que a rodeia (Lira & Rubio, 2014, p.12) .

Em suma, é importante que o adulto considere a brincadeira como algo sério porque é a brincar que a criança se expressa, interage, aprende a lidar com o mundo que a rodeia e consigo própria, recria situações do seu quotidiano e expressa sentimentos como o amor, o medo, a ansiedade, entre outros (Lira & Rubio, 2014, p.12-13).

1.3 Papel do educador

Conforme Guedes (2011) o educador de infância deve assumir o papel de provocar as crianças promovendo situações que desencadaiem um conflito cognitivo, ou seja, situações nas quais as crianças se questionam, colocam hipóteses, experimentam e se organizam ou reorganizam. Para tal, a autora defende que é essencial que o educador seja capaz de colocar questões pertinentes às crianças, fortalecendo o estímulo intelectual tendo em consideração o grau de desenvolvimento em que a criança se encontra. Guedes (2011) considera indispensável o questionamento ativo por parte do educador, pois permite que a criança atinja patamares cada vez mais elevados no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo e intelectual. Para a autora tem, também, como função mediar, ou seja, apoiar e ajudar as crianças nas suas ações, explicando e clarificando situações que não lhes são tão compreensíveis. É essencial que o educador reconheça à criança a capacidade de construir o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, a criança deverá ser olhada como um sujeito agente do processo educativo (Silva et al., 2016, p.9).

Tunes, Tacca e Junior (2005) afirmam que a ajuda que o educador fornece às crianças é planeada e sistemática, pois tem como finalidade a criança realizar algo. Quando o educador dialoga com as crianças está a ajudá-las, pois a criança irá dirigir o seu próprio processo de

aprendizagem de acordo com as possibilidades que o educador lhe está a proporcionar. Neste sentido, os autores defendem que o educador tem como função planejar e criar condições que possibilitem potencializar de forma livre as competências e capacidades das crianças. No entanto é importante que o educador observe atentamente aquilo que o rodeia para que planeie propostas de acordo com os interesses das crianças (Silva et al., 2016, p.11).

Relativamente às interações, segundo Dias e Bhering (2004), cabe ao educador planejar, fomentar e orientar o grupo para que o adulto tenha oportunidade de interagir com todas as crianças e com cada uma individualmente, pois o papel do educador envolve-se com proporcionar às crianças momentos de aprendizagem significativa que favoreça o desenvolvimento entre elas. Guedes (2011) garante que o educador deve promover o espírito cooperativo dentro da sala e, para tal, é fundamental que o mesmo estabeleça ligação entre todos os elementos do grupo através da partilha, da cooperação e da criação de circuitos de comunicação entre as crianças.

Para Parente (2014) o educador tem como função refletir sobre as ações e interações observadas em contexto educativo documentando-a para, assim, tomar decisões e planejar situações/atividades pedagógicas adequadas. Porém, defende que a documentação pedagógica registada pelo educador deverá ser organizada e planeada tanto com as crianças, como com as famílias, considerando que o papel do educador é dar a conhecer informações pertinentes e detalhadas do que acontece em contexto educativo.

Dias e Bhering (2004) consideram que apesar do planeamento ser essencial, um educador de infância deve ser flexível nas suas ações/atuação, pois terá de estar preparado para o inesperado. O planeamento previamente construído deverá, assim, ser expandido tendo em conta os desafios colocados, as descobertas realizadas pelas crianças e as interações ocorridas.

Guedes (2011) afirma que, inicialmente, o educador deve ter como maior preocupação a organização do espaço pedagógico. Deverá ter em conta quais os materiais que ficarão disponíveis no espaço, tendo como propósito que as crianças os conheçam e se questionem sobre a sua funcionalidade. Assim, de acordo com Dias e Bhering (2004), o papel do adulto será conhecer e observar as crianças nos seus processos de aprendizagem iniciais e, posteriormente, assumir um papel de orientador, mediador e organizador de atividades que desafiem o desenvolvimento cognitivo das crianças, como por exemplo proporcionar tempos para debater, resolver problemas/conflitos, entre outros.

Deste modo, Dias e Bhering (2004), consideram que o educador tem o poder de promover situações nas quais as crianças criam confiança consigo e com os demais, ajam de forma autónoma, tenham a capacidade de tomar decisões e sejam seres conscientes do seu lugar e do lugar do outro agindo com respeito e responsabilidade. Segundo Silva et al. (2016), para que o educador estabeleça uma relação próxima e de confiança com cada uma das crianças é importante que o mesmo comunique e estabeleça relações com meio familiar, “reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.9).

Finalizando, Dias e Bhering (2004), consideram que o papel do educador se estrutura em dois pontos fulcrais: educador como organizador do espaço e dos materiais e o educador como organizador e mediador dos vários tipos de interações. Assim, o adulto deve participar ativamente nas situações, atividades e brincadeiras ocorridas em contexto educativo, bem como observar e registar cuidadosamente informações pertinentes sobre o desenvolvimento/comportamento de cada criança perante determinado acontecimento e/ou atividade enquanto preserva e desenvolve diálogos constantes com as crianças (Dias & Bhering, 2004, p.101).

1.3.1 Diferenciação pedagógica

Gomes (2011, citado por Henrique, 2011), considera a diferenciação pedagógica como um processo de ensino e aprendizagem que tem como finalidade permitir que todas as crianças, independentemente da sua idade, capacidades e comportamentos, atinjam objetivos comuns. Ou seja, o adulto deve ser consciente da individualidade de cada criança adequando os métodos de ensino e as estratégias de aprendizagem a cada uma tendo um objetivo comum a toda a turma. “A diferenciação pedagógica assume a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem” (Henrique, 2011, p.170).

Pryesymcki (1991, citado por Pinto, 2011), considera que num grupo de crianças existe heterogeneidade nas características cognitivas, “nível de aquisição dos conhecimentos”; socioculturais, “valores, crenças, história familiar, código de linguagem, tipo de socialização, especificidades culturais...” e psicológicas, experiência vivida, personalidade revelando a motivação, os interesses, a vontade, o prazer de aprender...” (p.5). Deste modo, Pinto (2011), assume que existem diferenças entre as crianças e que as mesmas estão relacionadas com factores intrínsecos e extrínsecos.

Morgado (2003) afirma que para que haja diferenciação é necessário que sejam desenvolvidas práticas/estratégias de ensino diferenciadas a cada criança, tendo em conta objetivos e tarefas de aprendizagem, avaliações das competências de cada criança e organização flexível do trabalho em grupo e individual, promovendo a autonomia e possibilitando o poder de decisão às crianças. Pinto (2011) defende que é essencial conhecer o estilo e ritmo de aprendizagem de cada criança para que o adulto fundamente e programe o tipo de metodologias e estratégias a serem utilizadas com cada uma a fim de alcançar determinado objetivo. Também Silva et al. (2016) concordam que para determinada faixa etária não deverá haver etapas de aprendizagem pré-estabelecidas e fixas, pois cada criança deve seguir um percurso individual de desenvolvimento e aprendizagem.

Henrique (2011) defende que o uso de estratégias diversificadas a cada criança são fundamentais para a promoção do sucesso de todas as crianças. Discorda, portanto, com uma pedagogia centrada no adulto, na qual as características pessoais, estilos e ritmos de aprendizagem e conhecimento prévio não são integrados e valorizados. “A via da uniformidade não concebe a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade escolar (turma, escola, país)” (Henrique, 2011, p.171).

Santos (2009) defende a necessidade de compreender a aprendizagem como um processo complexo de integração ao invés de um processo linear. Deste modo, o adulto deve ter em conta as diferentes formas de pensar e agir, bem como aquilo que a criança sabe e o que quer saber de novo (p.2).

A diferenciação pedagógica é posta em prática quando o educador faz uso de estratégias de ensino diferenciadas, respeitando a diversidade de ritmos de aprendizagem, bem como a individualidade de cada criança. Assim, na gestão curricular o adulto deve considerar o ritmo de aprendizagem das crianças, bem como as dificuldades e capacidades, ajustando as práticas/estratégias de ensino a cada uma (Santos, 2009, p.3). Também Morgado (1999, citado por Morgado, 2003) concorda que é da responsabilidade do adulto considerar e valorizar a função de cada criança e grupo para atuar através de uma gestão diferenciada.

Segundo Morgado (2003), o processo de funcionamento diferenciado resulta quando o adulto tem em conta seis dimensões fundamentais: o planeamento, no qual são planificadas as atividades e projetos a desenvolver; a organização do trabalho dos alunos/crianças, em que os mesmos são solicitados a organizarem-se da melhor forma para que haja envolvimento na sua

aprendizagem; o clima social que, segundo o autor, se relaciona com aspetos de interação e relacionamento social entre alunos/crianças e entre professor/educador e alunos/crianças; a avaliação do processo de ensino/aprendizagem; as atividades/ tarefas de aprendizagem cujo funcionamento cabe ao profissional de educação escolher ou prôpor: e, por fim, os materiais e os recursos geridos pelo professor/educador como suporte ao processo ensino/aprendizagem (p.77-78).

Morgado (2003) considera que os pressupostos da integração e inclusão são imprescindíveis ao desenvolvimento de processos diferenciados de trabalho. Dyson (2001), citado por Morgado (2003) defende que:

A inclusão procura potenciar os esforços no sentido de melhor responder às diferenças, mobilizando procedimentos que permitam a manutenção de alunos com dificuldades consideráveis nas salas de aula através da flexibilização de procedimentos e materiais, da gestão flexibilizada de recursos e dispositivos de apoio e da organização e gestão das escolas de forma a maximizar a cooperação entre professores (Dyson, cit. por Morgado (2003), p. 51-52).

De acordo com Morgado (2003) a prática da diferenciação pedagógica potencia o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas e morais de todas as crianças considerando a individualidade de cada uma. Assim, para o autor, a ideia de inclusão está presente quando são promovidas “diferentes competências e a diferentes níveis, assumindo todos os alunos como destinatários desse desenvolvimento” (Morgado, 2003, p.57).

Concluindo, Henrique (2011) apresenta como exemplos de práticas de diferenciação pedagógica o Plano Individual de Trabalho (PIT) que resulta de uma planificação elaborada pelo adulto com a criança permitindo à mesma o conhecimento dos objetivos a alcançar. O autor defende também o trabalho de projeto como prática de diferenciação, visto tratar-se de um trabalho autónomo no qual a criança o pode executar de forma individual ou em grupo com pouca intervenção do adulto.

1.3.2 Gestão da sala

Formosinho e Formosinho (2015) defendem que a sala é um espaço pedagógico de bem-estar e alegria que deve estar aberto a novas experiências do interesse das crianças e da comunidade. Citando Formosinho e Formosinho (2015), um espaço pedagógico/sala caracteriza-se pelo “poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e

social, refúgio seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender, garante da aprendizagem cultural” (p.25).

O modo como a sala é gerida/organizada pelo educador determina o ambiente de aprendizagem na mesma (Teixeira & Reis, 2012, p.169). Cabe ao educador gerir a sala de acordo com a sua ação pedagógica, visto que os elementos que a compõem e o modo como os mesmos estão organizados condicionam ou facilitam a dinâmica de trabalho desenvolvido e, conseqüentemente, as aprendizagens das crianças. Segundo Arends (2008, citado por Teixeira & Reis, 2012), a forma como a sala é utilizada e gerida influencia o ambiente educativo da mesma, pois interfere com características emocionais e cognitivas das crianças. Deste modo, segundo Teixeira e Reis (2012), caso a ação pedagógica do educador se baseie num ritmo de aprendizagem comum a todas as crianças a exposição e organização da sala deverá encontrar-se diferente do educador que prefere trabalhar em pequenos grupos de crianças. Assim, Zabalza (2011, citado por Teixeira & Reis, 2012), defende que o modo como a sala está organizada e a forma como cada espaço físico é utilizado transmite uma mensagem curricular e, por conseguinte, reflete o modelo educativo utilizado pelo educador.

O modo como o espaço da sala é organizado facilita ou dificulta o desenvolvimento de aprendizagens. A criação de áreas diferenciadas dentro da sala (área do faz-de-conta, oficina, entre outras) com materiais adequados e organizados em cada uma permite e facilita a coconstrução de aprendizagens significativas (Formosinho & Formosinho, 2015, p.25). Assim, para os autores Formosinho e Formosinho (2015), os materiais disponibilizados em cada área existente na sala devem ser planeados e refletidos pelo educador, pois “os materiais (...) são um segundo educador” (p.26). Para que a gestão do espaço pedagógico/sala seja adequado, o educador, antes de disponibilizar qualquer material, deve refletir sobre a coerência entre a perspectiva pedagógica e os objetivos que deverão ser alcançados pelo grupo, bem como avaliar de que forma os materiais utilizados têm contribuído para as aprendizagens das crianças, dando resposta aos seus interesses e desafiando-as no seu quotidiano (Formosinho & Formosinho, 2015, p.27).

Richardson (1997, citado por Teixeira e Reis, 2012), acredita que a disposição dos móveis dentro da sala também influenciam o tempo de aprendizagem das crianças, pois a organização do espaço permite estabelecer relações com o educador e com os demais. Assim, a disposição do mobiliário pode contribuir ou condicionar padrões de comunicação e relações

interpessoais entre educador-criança/criança-criança. Segundo Arends (2008, citado por Teixeira & Reis, 2012), se o educador tiver como objetivo fazer uso da aprendizagem cooperativa deverá ter em conta que o uso do espaço na sala, bem como o mobiliário deverão ser móveis, ou seja, não devem permanecer no mesmo local durante todo o ano letivo.

Teixeira e Reis (2012) afirmam que a disposição da sala deve ser flexível tendo em conta o objetivo pedagógico do educador em determinado momento. Ou seja, a sala deve estar preparada para ser alterada para um momento de instrução direta e para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa. Segundo Formosinho e Formosinho (2015) as áreas que constituem a sala são lugares de experiências e aprendizagem para as crianças, logo a organização destes espaços deve ser adaptada ao desenvolvimento das atividades e projetos realizados durante o ano letivo. Além do mais, os autores defendem que o educador deve integrar os materiais produzidos pelas crianças na sala, visto que as mesmas devem olhar para o espaço pedagógico como um espaço de pertença.

Tendo em conta que para desenvolver o trabalho cooperativo entre as crianças estão presentes cinco condições: o sucesso de cada criança depende do restante grupo; a interação entre pares deve ser estimulada; a criança deve desenvolver capacidades de responsabilidade individual para atingir os objetivos do grupo; deve interagir com os demais de modo cooperativo e, por fim, deve refletir e avaliar o funcionamento e os objetivos alcançados pelo grupo, os autores Teixeira e Reis (2012) defendem que a organização do espaço durante a aprendizagem cooperativa caracteriza-se pela disposição das mesas e das cadeiras para grupos de quatro a seis crianças aquando a realização de tarefas em pequeno grupo porque tal organização favorece a comunicação cooperativa entre as crianças. Caso o educador pretenda expôr ou demonstrar algo para o grupo de crianças, a disposição das mesas e das cadeiras deverão ser mudadas para que as crianças fiquem de frente para o educador. Também em situações de debate ou diálogo é essencial que a organização do espaço seja preparado proporcionando e possibilitando comunicação entre o grupo de crianças e o educador. Para Teixeira e Reis (2012), é importante que a disposição das crianças ou das mesas e cadeiras se encontrem em U ou em círculo porque permite que as crianças se vejam umas às outras e, assim, interajam/conversem entre si.

É de extrema importância que o educador gira o espaço com cuidado, preparação e adequação às práticas pedagógicas, pois segundo Verdini (2006, citado por Teixeira & Reis, 2012), “o espaço constitui, ele mesmo, um elemento formador, como referencial de

posturas e aprendizagens” (p.177). Quando o educador planeia a gestão do espaço da sala deve considerar que deve ser um lugar agradável e que reúne as condições necessárias às diferentes aprendizagens (Teixeira & Reis, 2012, p.177). Martins e Niza (1998, citados por Teixeira & Reis, 2012), consideram a gestão e organização da sala deve possibilitar a realização de diversas atividades e diferentes modos de trabalho pois cada criança possui os seus próprios conhecimentos, ritmos de aprendizagem e interesses.

1.3.3 Gestão do ambiente educativo

Forneiro (2008), citado por Teixeira e Reis (2012), considera que o ambiente educativo é formado por quatro dimensões que se relacionam entre si: dimensão física, referindo-se aos materiais que compõem o ambiente/espaço; dimensão funcional, ou seja, a forma como o espaço é utilizado pelas crianças; dimensão temporal, o modo como os momentos e os diferentes espaços são geridos de acordo com o tempo de utilização; e dimensão relacional, remetendo para as relações criança-criança e criança-adulto (p.166).

Para Formosinho e Formosinho (2015) o ambiente educativo deve transmitir mensagens, colaborar com projeto educativo e os seus objetivos, apoiar os educadores e a ideologia educacional implementada no estabelecimento e respeitar os direitos das crianças contribuindo para a sua aprendizagem (p.24).

Atendendo a que o desenvolvimento da criança se relaciona com o meio no qual está inserida, pois a criança é influenciada pelo ambiente que a rodeia e vice-versa, o modo como ambiente educativo é gerido/organizado torna-se um aspeto fulcral no desenvolvimento das crianças. Zabalza (2011), citado por Teixeira e Reis (2012), afirma que o modo como o ambiente educativo é gerido pode favorecer ou dificultar a aquisição de aprendizagens, logo tal como Hall (1986, citado por Teixeira & Reis, 2012), é importante que exista no ambiente educativo uma coerência entre a flexibilização do espaço e o plano/função a atingir (p.168).

Deste modo, as Silva et. al (2016) defendem que o ambiente educativo deve estar organizado de modo a respeitar as características pessoais de cada criança, respeitando, respondendo e estimulando os seus interesses e necessidades (Silva et. al., 2016, p.21-22). Formosinho e Formosinho (2015) defendem que o educador, como gestor do ambiente educativo, deve criar um ambiente que dá respostas às necessidades e interesses das crianças, bem como desafiá-las para que sejam sujeito da sua própria aprendizagem (p.23). Por conseguinte, num estabelecimento educativo o ambiente de cada sala deve ser diverso e distinto,

pois cada uma deve dar resposta ao desenvolvimento e à aprendizagem de cada grupo de crianças (Silva et. al., 2016, p.23).

Segundo Formosinho e Formosinho (2015), a criação de ambientes educativos interliga-se com a vida democrática em sociedade, pois o principal objetivo do ambiente educativo é a inclusão de todos os elementos que o compõem dando resposta a cada um deles (p.24). De acordo com Silva et. al. (2016) um ambiente educativo de qualidade é aquele em que todas as crianças se sentem incluídas e integradas. Também os familiares e os profissionais devem sentir-se acolhidos e respeitados no ambiente educativo. Assim, para que haja um ambiente educativo de qualidade e de inclusão é essencial que exista um trabalho colaborativo entre os vários profissionais, bem como com as famílias e deverá existir um contacto próximo com a comunidade ao seu redor (p.10).

Além disto, Silva et. al. (2016) defendem que um ambiente educativo deve conter diversidade de materiais que devem estar ao alcance de todas as crianças para que as mesmas reconheçam quais aqueles que estimulam os seus interesses e curiosidades. Porém, os materiais disponíveis, o modo como estão organizados, a sua distribuição e o tempo de utilização devem ser planeados intencionalmente pelo educador, questionando-se sobre o quê e quanto irá contribuir para o estímulo/oferta no desenvolvimento da criança (p.24).

Um ambiente educativo de qualidade é aquele que permite à criança desenvolver os seus interesses, tomar decisões e resolver problemas de forma autónoma. Assim, o adulto deve ter em conta que o ambiente educativo deve ser gerido de forma que cada criança se possa exprimir de forma singular, desenvolver os seus interesses/capacidades através da curiosidade e criatividade, estabelecer relações com os outros e adquirir capacidades como a iniciativa e a responsabilidade (p.11). É importante que o educador observe e reflita de forma constante sobre as oportunidades educativas que o ambiente está a proporcionar às crianças, introduzindo novos elementos contributivos para o desenvolvimento das crianças e/ou ajustando elementos necessários (p.24).

CAPÍTULO II. Caracterização do Contexto da Prática

2.1 Caracterização da Instituição

A prática supervisionada em Jardim de Infância decorreu numa instituição situada na zona de Lisboa. Trata-se de um estabelecimento de Ensino Particular, ou seja, de rede privada do ensino, composta pelas valências de Jardim de infância e 1º Ciclo do Ensino Básico. A instituição contém três salas de Jardim de Infância e quatro salas de 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como um gabinete de atendimento, uma secretaria, um ginásio, uma biblioteca, um atelier e um refeitório. O espaço exterior da instituição encontra-se dividido em duas partes, sendo que o espaço com menor área se destina às crianças que frequentam o Jardim de infância e o demais remete para as crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico. O espaço exterior atribuído ao Jardim de infância tem como materiais disponíveis um baloiço com lotação de duas pessoas, um escorrega e uma caixa de areia com diversos objetos de brincadeira (camiões, pás, baldes, pneus, entre outros). O espaço exterior atribuído ao 1º Ciclo do Ensino Básico tem como materiais disponíveis um baloiço com lotação de duas pessoas, um espaldar, uma caixa de areia e diversos objetos de brincadeira (camiões, pás, andas, entre outros).

Segundo a informação apresentada no site oficial da instituição, a mesma foi criada em 1955 e em 1958 foi implementado o 1º Ciclo do Ensino Básico. A instituição é pioneira na procura de inovação relativamente ao pensamento e à ação democrática em Educação. Defende uma pedagogia ativa assente no reconhecimento e no respeito pela individualidade e expressão livre de cada criança.

A metodologia utilizada baseia-se no método de Johann Heinrich Pestalozzi, que segundo o site oficial da instituição, consiste na integração de ações e experiências ocorridas naturalmente ou provocadas pelo educador, cujo objetivo é promover a evolução da centralização da criança em si própria para as relações inter-individuais. É referido, também, que a qualidade das situações é avaliada pelo interesse e pela participação das crianças.

De acordo com brochura da instituição (2002), defende como princípios a independência e a responsabilidade, visto que o Homem é um ser de relação “fortemente determinado pela sua vida afetiva” (p.5). Defende, também, como um dos principais princípios a interação do indivíduo-ambiente, pois afirma que “a simples transmissão de conhecimentos é insuficiente” (p.5). Deste modo, caracteriza o projeto centrado numa pedagogia de comunicação e assente na organização de aprendizagens significativas. Quanto aos objetivos a desenvolver pela ação

pedagógica, a brochura da instituição (2002), remete para que a criança mantenha e desenvolva o gosto pela descoberta, que a criança desenvolva a sua capacidade de cooperação e que pelo exercício da criatividade e do conhecimento objetivo das realidades, a criança se torne um ser criador, autónomo, responsável e, porventura, transformador (p.7).

2.2 Caracterização da Sala

A sala do grupos dos 4 anos caracteriza-se por um espaço bastante amplo e iluminado pela luz natural, contendo cinco janelas voltadas para o espaço exterior do Jardim de Infância. A sala é composta por seis áreas: a área da casinha, a área do tapete, a área da biblioteca, a área das construções, a área dos jogos e a área das pinturas.

A área da casinha é formada por paredes de madeira com três janelas e uma porta. Esta área permite que as crianças tenham um local mais privado onde o adulto não as pode observar de forma direta. No interior da casinha encontram-se objetos de cozinha para brincar (panelas, talheres, toalha de mesa, entre outros), bonecos (nenucos), bem como trajes e acessórios como óculos, perucas, entre outros.

Na área do tapete existem um tapete e várias “rodinhas”, uma espécie de almofadas de plástico de diversas cores empilhadas umas sobre as outras para que as crianças retirem e se sentem sobre as mesmas. Esta área destina-se à hora do acolhimento e às reuniões em grupo com a Educadora Cooperante, tendo como objetivo estimular e possibilitar que as crianças façam as suas escolhas, ditem as suas opiniões e ideias. Trata-se de um espaço de partilha, de debate e de reflexão sobre variados temas que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

A área da biblioteca é definida por uma caixa de madeira recheada de livros que se encontra no chão da sala, junto da área do tapete. Sempre que uma criança quer explorar um dos livros contidos dentro da caixa, deverá sentar-se na área do tapete. Os livros dispostos são de literatura infantil cujo conteúdo são histórias para crianças. Não existem enciclopédias, livros científicos ou outras formas de texto, como por exemplo revistas. Este espaço permite que as crianças explorem e desenvolvam hábitos e gosto pela leitura e pela escrita.

A área das construções é composta por animais de plástico, blocos de madeira, pistas de comboio de madeira, carros de madeira, legos, entre outros. Esta área permite que as crianças explorem a sua imaginação em pequenos grupos.

A área dos jogos caracteriza-se por um móvel de madeira composto com jogos de encaixe, jogos de tabuleiro e puzzles com vários níveis de dificuldade. Cada criança, par ou grupo de três/quatro crianças deve retirar um jogo e deslocar-se para uma das mesas disponíveis na sala com o objetivo de o realizar.

Por fim, a área da pintura representada por um móvel de madeira com várias tintas e pincéis, bem como uma parede onde são colocadas as folhas de tamanho A3 para a realização de registos artísticos.

As áreas da sala não foram planeadas ou dispostas pelas crianças. Segundo a Educadora Cooperante, as áreas encontram-se imóveis durante todo o ano letivo, porém os materiais são renovados pela mesma, de acordo com os interesses e capacidades que as crianças demonstram.

Não existem instrumentos de pilotagem expostos nas paredes da sala, como mapa de tarefas, mapa de presenças, entre outros. Nas paredes são expostos os registos artísticos das crianças e os registos escritos da Educadora Cooperante sobre anteriores atividades ou conversas em grupo.

A rotina anual foi pré-estabelecida pela Direção e pelos Docentes da instituição aquando da abertura da mesma, ou seja, os eventos festivos e o modo como os mesmos se comemoram são similares há vários anos. Por conseguinte, a equipa educativa reúne-se no início do ano letivo apenas para definir datas e aquilo que cada sala irá apresentar no dia festivo em questão para que não se repitam canções, poemas, entre outros.

A organização semanal é realizada pela Educadora Cooperante, em que regista as atividades que pretende ver realizadas pelas crianças ao longo da semana.

A rotina diária é organizada pela Educadora Cooperante, atendendo à gestão do estabelecimento educativo.

Posto isto, na sala, o dia inicia-se com a hora do acolhimento na área do tapete, das nove horas às nove horas e trinta minutos. Durante este primeiro momento do dia, a Educadora canta uma canção e apresenta a tarefa que será realizada no decorrer da manhã. De seguida, escolhe algumas das crianças do grupo para iniciarem a tarefa, enquanto as restantes se dirigem, livre e autonomamente, às áreas da sala.

Nos dias em que o grupo tem aulas de música e educação física, é dividido em dois. Enquanto metade do grupo se dirige à respetiva aula com a Auxiliar de Ação Educativa, o restante grupo encontra-se na sala com a Educadora a brincar livremente pelas áreas da sala e/ou

a realizar atividades propostas pela mesma. Após quarenta e cinco minutos, os dois pequenos grupos alternam, ou seja, o grupo que tinha saído da sala regressa e a metade que permaneceu com a Educadora encaminha-se, com a Auxiliar de Ação Educativa, para a aula.

Aproximadamente às onze horas o grupo reúne-se, novamente, na área do tapete para que, durante meia hora, a Educadora apresente alguns trabalhos realizados durante a manhã pelas crianças ao grupo ou cante canções, leia poemas e/ou lengalengas. Posteriormente o grupo dirige-se para o espaço exterior da instituição (recreio) destinado ao jardim de infância, onde permanecem até ao meio dia.

A hora de almoço ocorre entre as doze horas e as doze horas e trinta minutos, na qual se encontram presentes a Educadora, a Auxiliar de Ação Educativa da sala e outra auxiliar de Ação Educativa. De seguida, até às treze horas, as crianças encontram-se no espaço exterior da instituição destinado ao 1º Ciclo do Ensino Básico, com a supervisão da Educadora.

Às treze horas, as crianças que fazem a sesta dirigem-se para o interior da sala onde, anteriormente, foram colocados os catres por duas Auxiliares de Ação Educativa. As restantes crianças deslocam-se para o espaço exterior da instituição destinado ao Jardim de Infância, onde permanecem até às catorze horas e trinta minutos.

Decorridas as duas horas de intervalo, o grupo regressa ao interior da sala com a Educadora. Realiza-se a terceira reunião do dia na área do tapete para que o grupo oiça um conto de fantasia sem a presença de livros ou imagens.

Às dezasseis horas, o grupo é organizado pela Educadora para dar início à hora do lanche que termina por volta das dezasseis horas e trinta minutos.

Este é o dia tipo no quotidiano da instituição exceto nos três dias destinados à participação nas aulas de Educação Física, Inglês e Música e no dia determinado à realização de saídas ao exterior.

Finalizando, a baixo é apresentado um quadro composto pela rotina ocorrida durante os dias da semana na sala dos quatro anos.

Quadro 1: Rotina da sala dos 4 anos

| | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|--------------|----------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| 9:00 – 10:00 | Acolhimento | Acolhimento | Acolhimento | Acolhimento | Acolhimento |

| | e Atividades na Sala | | Atividades na Sala | e Expressão Musical | Atividades na Sala |
|---------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------|---------------------|--------------------|
| 10:00 – 11:00 | Educação Física | Passeio ou Visita ao exterior | | Atividades na Sala | Inglês |
| 11:00 – 11:30 | Recreio | | | | |
| 11:30 – 12:30 | Higiene/Almoço | | | | |
| 12:30 – 12:55 | Recreio | Inglês | Recreio | | |
| 12:30 – 14:30 | Higiene/Sesta ou Recreio | | | | |
| 14:30 – 16:00 | Conto de Histórias | | | | |
| 16:00 – 16:30 | Higiene/Lanche | | | | |

2.3 Caracterização do Grupo

O grupo é constituído por vinte crianças, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino. Quanto à forma como se encontra organizado é designado grupo homogéneo relativamente às idades, por preferência educativa da instituição, visto que todas as crianças do grupo têm quatro anos. Tendo em conta o contexto sociodemográfico do grupo, as famílias são de classe média alta. A maioria das crianças tem irmãos que frequentam ou frequentaram a instituição.

Os adultos presentes na sala são os mesmos que acompanharam o grupo desde o passado ano 2018, na sala dos três anos. São eles, a Educadora Cooperante e a Auxiliar de Ação Educativa. À hora de almoço encontra-se, também, com o grupo, outra auxiliar de ação educativa para apoiar as crianças.

Relativamente às características apresentadas pelo grupo, é calmo na sua forma de estar e agir, respeitando e ouvindo atentamente o que lhes é transmitido pela Educadora Cooperante. O grupo revela sentir dificuldades no respeito pelos outros adultos, como as Auxiliares de Ação Educativa. Inicialmente o grupo apresentou dificuldades na relação criança-criança, pois verificou-se ainda alguma centralidade em si mesmas (crianças). Porém, no decorrer da prática, evoluiu bastante ao nível da socialização. As crianças diversificaram as interações, desenvolveram capacidades de diálogo e de resolução de problemas.

Consequentemente, recorrem menos vezes ao apoio do adulto quer para se tranquilizarem e se sentirem seguros, quer para pedirem auxílio na resolução de problemas e conflitos. O grupo tem vindo a evoluir significativamente na relação entre pares, apaziguando-se e ultrapassando

cada vez mais situações conflituosas em conjunto. Quanto às rotinas de higiene, alimentação e tarefas da sala (colocar as mesas, arrumação da sala, entre outras), o grupo, encontra-se demasiado dependente do apoio do adulto.

As crianças demonstraram bastante interesse pela brincadeira livre nos espaços exteriores da instituição e no interior da sala. As áreas da sala que mais as cativam são a área da casinha e a área das construções. Quando lhes é proposta, pela Educadora Cooperante, qualquer atividade relacionada com artes, como a pintura, a maioria revela pouco interesse pelo que têm de ser incentivadas pela mesma. Quando realizam uma atividade relacionada com pintura, focam-se e empenham-se por um curto período de tempo. Caso as crianças queiram, livremente, usar a área destinada à pintura devem solicitar a autorização da Educadora Cooperante antes de proceder a qualquer registo artístico.

Juntam-se em pequenos grupos e envolvem-se nas brincadeiras que as próprias organizam, tanto na sala como no espaço exterior. Pude constatar tal facto na área das construções quando, em conjunto, construíam museus de dinossauros, castelos e circos, bem como na caixa de areia situada no espaço exterior onde produziam vulcões, comida, montanhas, entre outros.

É notória a diferença no tipo de brincadeiras empreendidas pelas crianças do sexo masculino, como pelas crianças do sexo feminino que, de forma geral, brincam separadamente. As meninas demonstram maior interesse por construções na areia, no espaço exterior da instituição, jogos simbólicos de faz-de-conta na área da casinha, realização de desenhos e jogos de mesa. Os meninos procuram outro tipo de brincadeiras como lutas, corridas, construções de blocos e legos na área da construção e jogos simbólicos de faz-de-conta na área da casinha.

Em grupo, as crianças, prezam ouvir contar histórias, dizer lengalengas, poesias e cantar. Estes momentos ocorrem na área do tapete, em grande grupo, nos quais, a maioria, se revela atenta e interessada. No decorrer da minha ação prática pude constatar que aprendem lengalengas e poesias com facilidade e que se encontram muito atentas quando lhes é transmitida uma história, bem como em conversas de longa duração.

Verificou-se que o grupo está a despertar para o meio que as rodeia, questionando e relatando os seus conhecimentos e vivências com entusiasmo. É notória a importância que o grupo oferece à vida animal.

Nos momentos de brincadeira as crianças organizam-se de forma livre e espontânea, de acordo com as suas preferências/interesses e amizades. Em momentos de atividade e alimentação (almoço e lanche) a Educadora Cooperante organiza o grupo em função da intenção educativa.

As atividades realizadas pelo grupo partem, sempre, do que a Educadora Cooperante planeia, sendo transmitidas ao grupo, frequentemente, aquando as reuniões na área do tapete. Deste modo, os planeamentos semanais são elaborados pela mesma sem o auxílio ou a colaboração das crianças.

Segundo a Educadora Cooperante, propõe atividades que vão ao encontro das necessidades do grupo pelo facto de se tratar de uma organização de grupo homogénea quanto à faixa etária. As crianças devem participar em qualquer atividade que lhes seja proposta, independentemente do seu interesse.

CAPÍTULO III. Problemática

O tema para a elaboração do RPES surgiu através da comparação de experiências tidas em estágios anteriores e o contexto educativo onde foi realizada a última prática supervisionada em jardim de infância. Até então atuei em contextos educativos cuja organização de grupos era heterogénea quanto à faixa etária, ou seja, os grupos eram constituídos por crianças com diferentes idades, nomeadamente entre os três e os seis anos. Pela primeira vez, este ano letivo, realizei um estágio numa instituição na qual a organização dos grupos é homogénea, isto é, o grupo é constituído por crianças de quatro anos de idade.

Como anteriormente nunca tinha atuado perante um grupo cuja organização de idades é homogénea, tal facto gerou, da minha parte, um questionamento ativo relativamente à organização, por idades, dos grupos em jardim de infância.

Após a escolha do tema realizei múltiplas pesquisas sobre o mesmo constatei que a informação a que acedi sobre o tema não era suficientemente aprofundada, logo suscitou uma maior curiosidade e desejo para avançar na procura de respostas a várias questões. Considero de extrema importância refletir, levantando questões, sobre a organização de grupos homogéneos por faixas etárias em educação, tanto a nível pessoal como global.

Diversos autores defendem e apontam vantagens quanto à organização de grupos homogéneos por idades e outros discordam com a mesma, tal como Silva e Farenzena (2012) que defendem a organização de grupos homogéneos porque consideram vantajoso o facto dos alunos/crianças terem a mesma faixa etária e, por conseguinte, o ritmo de ensino-aprendizagem ser idêntico. Contudo, Duarte (2015), aponta desvantagens perante este modo de organização de grupo declarando que o facto dos alunos/crianças se encontrarem todos no mesmo nível de aprendizagem contribui para que haja pouco estímulo entre os mesmos. Na abordagem pedagógica de João de Deus a forma como o grupo está organizado por idades é homogéneo porque João de Deus Ramos defendeu que a cada faixa etária corresponde um nível de aprendizagem, logo os grupos devem ser formados de um modo homogéneo. “Aos quatro anos, e sem que a fadiga, traça-se para a criança um programa muito alegre e harmonioso, que fará apreender bons hábitos e favorecerá a sua integração no grupo” (Ramos, cit. por Regulamento Interno, 2013, p.19). Porém, em outras abordagens pedagógicas, como por exemplo do Movimento da Escola Moderna (MEM) é defendida como forma de organização de grupo por idades a heterogeneidade porque autores como Folque (2014) defendem que este tipo de

organização promove com maior facilidade, eficácia, qualidade e diversidade aprendizagens enriquecedoras através da interação entre crianças de diferentes idades.

Face a estas ideias, e às características do contexto específico onde foi realizada a prática, para este RPES foram colocadas as seguintes questões orientadoras:

- Quais as razões que estão subjacentes à opção dos Educadores de Infância para trabalharem com grupos homogéneos em idades?

- Que facilidades e vantagens poderão estar associadas a uma organização de grupos homogéneos por idades?

- Que dificuldades e desvantagens poderão estar associadas a uma organização de grupos homogéneos por idades?

- As interações entre crianças de grupos cuja organização é homogénea em idades influencia o ritmo de ensino-aprendizagem?

As questões surgem com o objetivo de procurar compreender quais as características e especificidades da organização de um grupo homogéneo por idades através da análise das interações criança-criança, da organização do ambiente, bem como do papel do educador.

CAPÍTULO IV. Opções Metodológicas

Considerando as questões orientadoras do RPES foram utilizadas como abordagens metodológicas a observação naturalista não-participante, a observação sistemática, registros escritos em notas de campo, conversas informais com a Educadora Cooperante e três inquéritos por questionário aos Educadores de Infância da instituição onde ocorreu a prática supervisionada.

De acordo com Roberto, Bogdan e Sari (1994), as abordagens utilizadas são de caráter qualitativo, visto que se trata de uma investigação baseada na procura de dados no ambiente natural no qual são recolhidos na totalidade pelo investigador. “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (Roberto, Bogdan & Sari, 1994, p. 48).

A investigação de caráter qualitativo é descritiva, uma vez que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (Roberto et. al., 1994, p. 48).

Após a recolha de informação todos os dados obtidos serão analisados de forma cuidada, respeitando sempre a forma como foram registados ou transcritos.

Esta opção por uma investigação qualitativa justifica-se já que o tema do RPES não tem uma resposta concreta e definitiva procurando-se, sobretudo, entender melhor e aprofundar mais o conhecimento sobre a problemática enquadrando-a em diferentes perspetivas. Tal como referem Roberto et. al. (1994) “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p. 50).

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a observação naturalista não-participante tem como objetivo observar o grupo tendo contacto com o mesmo, no entanto o observador não se envolve perante várias situações que ocorrem durante a rotina diária, como atividades propostas pela educadora cooperante. Tal permite caracterizar o grupo, bem como as rotinas ocorridas na sala, observando acontecimentos considerados mais significativos de acordo com o tema, como por exemplo as interações sociais entre crianças com a mesma faixa etária.

A observação sistemática ocorre após o término da observação naturalista não-participante, pois tem como objetivo observar de forma direta e planeada os comportamentos e reações que as crianças revelam no decorrer das rotinas e durante a realização de todas as atividades propostas e implementadas durante o período de prática supervisionada em contexto de jardim de infância. De acordo com Silva (2013), a observação sistemática permite que os

dados recolhidos pelo investigador sejam objetivos, visto que se utiliza como recursos no processo de observação anotações daquilo que está a ser investigado (p.418). Segundo Laville e Dionne (1999), citados por Silva (2013), esta técnica implica uma definição para o que irá ser investigado, pois o investigador deve estar atento a tudo o que se relaciona com a sua hipótese/objeto de estudo (p.419).

As notas de campo foram, frequentemente, utilizadas para a elaboração do registo e descrição de todas as situações consideradas mais significativas na procura de respostas para as questões orientadoras do presente relatório. As notas de campo são constituídas por anotações, descrições e narrativas breves sobre determinados acontecimentos ocorridos na prática. Oliveira (2014) afirma que o uso de notas de campo facilitam e permitem que o investigador registe as suas prespetivas iniciais sobre a pesquisa, desenvolva e registe diversas teias que envolvem cada momento vivido durante a investigação e registe por escrito diálogos que emergiram de diversas observações (p.74). Segundo Macedo (2010), citado por Oliveira (2014), as notas de campo permitem “observar e apreender os significados das situações vividas pelos sujeitos da pesquisa” (p.74). Bogdan e Biklen (1994), citados por Oliveira (2014), consideram as notas de campo como descritivas e reflexivas. Primeiro, as notas de campo caracterizam-se descritivas pois, segundo os autores, tudo aquilo que é observado na investigação é colocado/descrito por palavras. Segundo, caracterizam-se reflexivas porque “apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações” (Bogdan e Biklen (1994), cit. por Oliveira, 2014, p.74).

As conversas informais com a Educadora Cooperante são de carácter contínuo, dado que ocorreram de forma regular e continuada ao longo de toda a prática supervisionada. Tal opção metodológica permite-me compreender diversos aspetos relacionados com o grupo, a sala e a instituição, bem como a forma como a Educadora Cooperante atua. Barbosa (2008) defende que através de conversas informais o investigador obtém informações de carácter qualitativo com maior profundidade e pormenor, visto que a conversa é conduzida pelo investigador ao expôr as suas necessidades, observações, referências, entre outros incentivando a interação do outro participante tendo como principal objetivo compreender e conhecer as perceções do outro sobre determinado tópico de discussão (p.3).

Por fim, foi aplicado um questionário de pergunta aberta aos três Educadores de Infância que exercem no local onde ocorreu a prática supervisionada cujo método pedagógico usado pelos mesmos é idêntico, bem como a organização dos grupos perante a faixa etária das crianças,

tratando-se de grupos homogêneos. O questionário tem como objetivo conhecer o pensamento dos Educadores de Infância sobre o tema, compreender qual a sua ação diante da organização de grupo homogêneo em idades e analisar quais as vantagens e desvantagens que cada organização de grupo por idades constitui para os vários Educadores. Gil (1999), citado por Chair, Diniz e Ribeiro (2011), o questionário como técnica de investigação tem como objetivo conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas. Assim, Chair, Diniz e Ribeiro (2011) consideram que o questionário promove a recolha de informações sobre a realidade através de questões previamente elaboradas (p.260). O questionário aplicado aos Educadores de Infância é constituído por questões abertas que, segundo Chair, Diniz e Ribeiro (2011), permitem dar liberdade de resposta ao participante, uma vez que o mesmo irá escrever no questionário aquilo que lhe vier à mente após ter lido a questão apresentada. Porém os mesmos autores apontam as questões abertas como mais dificultosas para o participante, pois é-lhe dada liberdade de escrita, ou seja, o mesmo terá de ser hábil a escrever, a formatar e construir o seu raciocínio (p.262).

Considero o questionário enviado aos Educadores de Infância indispensável como opção metodológica para a realização do presente RPES, uma vez que considero a informação obtida bastante significativa para a procura das respostas às questões da problemática.

Apresento a baixo o guião do questionário enviado aos Educadores de Infância da instituição na qual a prática supervisionada em jardim de infância foi realizada, bem como quais os objetivos que pretendia atingir com cada questão.

Quadro 2: Guião do questionário

| Guião do Questionário | |
|---|---|
| Há quanto tempo exerce com crianças em idade pré-escolar? | Perceber quantos anos de experiência tem na área da educação. |
| Há quanto tempo exerce com a organização de grupos homogêneos por faixa etária? | Entender se o tempo com que exerce com esta organização de grupos influencia na resposta às seguintes questões. |
| Anteriormente exerceu com outra forma de | Saber se já exerceu com outra |

| | |
|--|---|
| <p>organização de grupo quanto à faixa etária? Se sim, durante quanto tempo?</p> | <p>organização de grupo e entender se irá influenciar a resposta às seguintes questões.</p> |
| <p>No caso de ter exercido profissionalmente com os dois tipos de organização etária de grupo, explicite com qual se identifica e prefere trabalhar? Justifique o porquê.</p> | <p>Entender quais as vantagens e desvantagens de cada organização de grupo segundo a perspectiva de cada educador.</p> |
| <p>Quais são as maiores dificuldades que encontra na gestão do grupo e das aprendizagens quando trabalha com um grupo com crianças na mesma faixa etária (homogéneo)? De que forma as tenta ultrapassar?</p> | <p>Compreender quais são as dificuldades mais sentidas pelos Educadores de Infância perante um grupo homogéneo por idades, bem como entender quais as estratégias que cada um utiliza para as ultrapassar.</p> |
| <p>Num grupo com crianças dentro da mesma faixa etária (homogéneo) que estratégias utiliza de forma a garantir o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança? Especifique, dando alguns exemplos.</p> | <p>Procurar responder à terceira questão levantada no RPES (Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada): “Quanto ao papel do Educador de Infância, quais são as estratégias utilizadas na gestão de sala perante a organização de grupos homogéneos por idades?”</p> |
| <p>Explicita, na sua opinião, quais as vantagens na organização dos grupos nas salas de Jardim de Infância de modo homogéneo em termos de idades.</p> | <p>Procurar responder à primeira e segunda questões levantadas no RPES (Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada): “Quais as vantagens da organização de grupos homogéneos por idades?” ;</p> |
| <p>Explicita, na sua opinião, quais as desvantagens na organização dos grupos nas salas de Jardim de Infância de modo homogéneo em termos de</p> | <p>Quais as desvantagens da</p> |

| | |
|---|--|
| idades. | organização de grupos homogêneos por idades?” |
| Caso pudesse optar por exercer num tipo de forma de organização etária de grupo (homogêneo – heterogêneo), qual escolheria? Porquê? | Compreender se a organização de grupo com que exerce atualmente influencia a resposta. Analisar se concordam com a organização de grupos que exercem ou se gostariam de exercer em outro tipo de organização de grupo, compreendendo quais as razões. |
| Considera que deveria haver mais informação sobre os dois tipos de organização de grupos (homogêneo e heterogêneo) em educação pré-escolar? | Compreender se existe falta de informação sobre o assunto na área da educação. |

CAPÍTULO V. Análise Reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

Este capítulo cruza a informação obtida para a realização da fundamentação teórica, os dados recolhidos durante a ação prática em contexto de estágio em Jardim de Infância e as informações recolhidas através dos questionamentos entregues aos Educadores de Infância do estabelecimento de ensino onde ocorreu a prática supervisionada, tendo como objetivo refletir sobre as questões de investigação orientadoras do presente relatório.

Para dar resposta às seguintes questões foram analisados e selecionados notas de campo, tópicos do enquadramento do RPES e excertos dos questionários realizados aos Educadores de Infância.

• Quais as razões que estão subjacentes à opção dos Educadores de Infância para trabalharem com grupos homogêneos em idades?

Procurando responder à questão apresentada acima foram considerados os questionários realizados aos Educadores de Infância e as conversas informais tidas com a Educadora Cooperante registadas em notas de campo.

Quanto à Educadora Cooperante é perceptível a sua preferência pela organização de grupos homogêneos em idades quando explica quais as razões subjacentes ao trabalho com este tipo de formação de grupo.

Nota de campo de 2 de outubro de 2019:

| |
|---|
| Durante um diálogo com a Educadora a mesma discordou com a formação de grupos heterogêneos em idades dando como exemplo que com crianças de três anos desenvolve a individualidade, com crianças de quatro anos desenvolve o sentido de grupo e que com crianças de cinco anos prepara-as para a entrada no primeiro ciclo inserindo a escrita, a matemática e o sentido crítico. Além disto explicou ainda que os grupos heterogêneos em idades não lhe fazem qualquer sentido, visto que não pode contar a mesma história a crianças de três e cinco anos de idade, pois o nível de desenvolvimento e compreensão nada têm que ver. |
|---|

Tais afirmações vão ao encontro daquilo que o regulamento interno da Associação de Jardins-Escolas João de Deus (2013) defende: aos três anos os educadores de infância devem estimular a criatividade das crianças incentivando-as a exprimirem-se através de gestos, do

corpo, do desenho e da oralidade (p.19-20). Aos quatro anos as crianças devem ser estimuladas a desenvolver a memória e a aquisição de conhecimentos. E aos cinco anos devem ser desenvolvidas noções de matemática avançada e iniciar de forma racional e lúdica a escrita e a leitura (p.21). Porém, autores como Verba e Isambert (1998, citados por Dias & Bhering, 2004), concordam com a organização de grupos heterogêneos em idades, pois concluíram que as crianças de maior idade, geralmente, assumem um papel de responsabilidade e competência, contribuindo para o desempenho das crianças mais novas. E que as crianças mais novas ao imitarem as crianças mais velha desenvolvem com maior desempenho as suas capacidades e competências porque as de maior idade tornam-se fomentadoras dos processos cognitivos através da troca de pontos de vista (p.96).

No questionário preenchido pela Educadora 2 compreende-se que considera o trabalho com grupos heterogêneos em idades mais favorável ao desenvolvimento das crianças discordando com as razões apresentadas pela Educadora Cooperante. “É um trabalho mais justo para cada um dos meninos pois o ambiente de trabalho está pensado para o fluir da aprendizagem em diferentes etapas de desenvolvimento, não etário (...). As crianças podem experimentar sem compromisso, se conseguiram algo acima da sua faixa etária, ótimo, se não conseguiram, ótimo também, experimenta daqui a um tempo (fazem-no sempre independentemente da sua idade, impulsionadas por nada mais do que o interesse intrínseco).”

No questionário à Educadora 2 a mesma afirma que “As aprendizagens são muito mais vezes realizadas entre pares que num grupo homogêneo. Este facto torna as aprendizagens mais duradouras e potenciadoras de novas aprendizagens.” Vários autores corroboram a afirmação feita pela Educadora 2 defendendo a importância de grupos multietários relativamente à interação entre pares. Correia (2016) defende que grupos de crianças cujas idades são mistas contribuem significativamente para a interação criança-criança devido às diferenças de desenvolvimento entre todas as crianças. Correia (2016), assim como Nichols et. al. (2010, cit. por Arezes & Colaço, 2014) reconhecem que as crianças de maior idade desenvolvem um sentimento de utilidade ao prestar algum tipo de apoio a uma criança mais nova e as crianças mais novas iniciam com maior interesse atividades diferentes daquelas a que estão habituadas porque observam as mais velhas a realizá-las e contam com o seu apoio para atingir os objetivos de determinada tarefa.

No questionário realizado à Educadora Cooperante esta refere que se sente bastante confortável a trabalhar com grupos homogêneos quanto à faixa etária considerando que o maior desafio/problema na organização de grupos heterogêneos em idades “surge face a determinadas atividades que não são adequadas a todas as idades. Nestes casos, deve ser necessário uma organização de grupo diferente, se tal for possível, ou cai-se no erro de abdicar de atividades que podem ser importantes tanto para mais velhos como para mais novos.”

Para que nenhuma criança seja privada de atividades significativas face ao seu ritmo de aprendizagem, Conchito (2004) afirma que os profissionais de educação se devem questionar aquando o planeamento de atividades e projetos em conjunto visto que devem abordar os conteúdos de aprendizagem de diferente forma tendo em conta a criança/grupo de crianças em questão. Cunha e Uva (2016) defendem que a criança deve ser a principal protagonista no seu processo de aprendizagem e não o adulto. Taylor e Brickman (1991) acrescentam que as atividades totalmente dirigidas pelos educadores, apenas, permitem que o profissional conheça a competência que a criança revela sobre seguir instruções.

Em contrapartida, no questionário ao Educador 1, este admite que ambas as formas de organização de grupo são “encantadoras e desafiantes”, mencionando que “(...) nunca se verifica uma completa homogeneidade, já que as crianças celebram os aniversários ao longo do ano e por vezes há diferença de quase um ano (...)” A autores que defendem a homogeneidade na faixa etária em grupos de crianças assumem que as crianças são idênticas, apenas, nas idades, tal como referido pelo Educador 1. Um grupo homogêneo por idades pode ser constituído por crianças de diferentes raças, idiomas, alturas, religiões, interesses, entre outras porém com a mesma faixa etária.

O Educador 1 expõe, ainda, a sua preferência no trabalho com grupos homogêneos em faixa etária usando como argumentos “(...) que o trabalho com crianças de idades próximas é mais produtivo e mais afetivo porque permite uma maior liberdade no apetrechamento da sala e no desenvolvimento de atividades, e proporciona uma atenção individualizada mais efetiva e mais justa.” De acordo com a opinião escrita pelo Educador 1 no questionário, o mesmo concorda com as menções apresentadas por Silva e Farenzena (2012) e Duarte (2015) quando defendem que um grupo formado por crianças com idades aproximadas favorece a aprendizagem das crianças porque o educador aplica, com maior facilidade, atividades iguais para todas uma vez que os níveis de desenvolvimento cognitivo são idênticos, logo o ritmo de ensino é comum a

todo o grupo e, conseqüentemente o processo de aprendizagem demonstra-se mais eficaz e eficiente.

Concluindo, são distintas as razões pelas quais os Educadores de Infância trabalham com grupos homogêneos em idades. Analisando cada resposta ao questionário completado pelos Educadores de Infância é perceptível que, no caso da Educadora 2, as razões que a levaram a exercer com grupos homogêneos em idades foi o modo como a instituição implementou a forma como os grupos seriam organizados dentro da mesma. A Educadora 2 referiu mais do que uma vez que a sua preferência recai sobre o trabalho com grupos heterogêneos em idades justificando que as interações ocorridas entre crianças de diferentes idades potencia a aprendizagem de cada uma. Contudo, a Educadora Cooperante e o Educador 1 evidenciaram a sua preferência pelo trabalho com grupos homogêneos em idades referindo que a cada idade corresponde um nível de desenvolvimento logo, o modo de atuação e ensino, como Educador de Infância, deverá ser distinto.

A defesa de uma das organizações de grupo poderá ter que ver com o período de tempo com o qual cada Educador de Infância exerceu com grupos homogêneos por faixa etária, dado que o Educador 1 respondeu no seu questionário que trabalha com grupos homogêneos há trinta anos e experienciou o trabalho com grupos heterogêneos durante um ano, em contexto de estágio. A Educadora Cooperante respondeu que nunca exerceu com a organização de grupos heterogêneos em idades e há vinte e quatro anos que exerce com a mesma forma de organização. Por fim, a Educadora 2 referiu que exerce há vinte e três anos em Educação Pré-Escolar e trabalha apenas há dois anos com a organização de grupos homogêneo em idades. O facto de cada educador ter mais experiência com um tipo de organização de grupo pode influenciar a sua preferência.

• Que facilidades e vantagens poderão estar associadas a uma organização de grupos homogêneos por idades?

Procurando responder à questão acima, foram observados diversos momentos durante a ação prática, na qual se verificou que, frequentemente, o desenvolvimento cognitivo das crianças pertencentes ao grupo se encontrava ao mesmo nível umas das outras, pela igualdade de idades das crianças ou pela abordagem educativa da Educadora Cooperante. Segundo Silva e Farenzena (2012), num grupo formado por crianças de idades aproximadas os níveis de conhecimento são idênticos logo, defende que o ritmo de ensino deve ser comum a todo o grupo.

Regularmente, cada vez que uma criança demonstrava facilidade na execução da tarefa pedida, as restantes também a realizavam sem dificuldades. Quando uma criança revelava dificuldade ao executar determinada tarefa, instantaneamente, era observada a mesma dificuldade nas restantes crianças do grupo. Por exemplo, a maioria das crianças revelou dificuldades quando incentivadas a contar quantidades de objetos.

Nota de campo de 10 de outubro de 2019:

Entre as 10:00 horas e as 11:00 horas estive a apoiar algumas crianças na realização de jogos.

Após terminarmos de jogar ao Jogo da Memória solicitei a cada criança que contasse quantas cartas tinha em sua posse. Constatei que todas as crianças que tinham jogado o jogo durante aquela hora tinham dificuldade na tarefa de contagem. Durante as constagens, as crianças, saltavam números como: "...5, 6, 10, 12...".

Outro dos exemplos que corroboram a afirmação respeitante ao nível de desenvolvimento das crianças é a dificuldade demonstrada pelas mesmas quando lhes era solicitada uma opinião ou um argumento sobre determinada ação e/ou tomada de decisão.

Nota de campo de 6 de novembro de 2019:

Antes de iniciar a experiência com smarties e após apresentar os materiais necessários para a realização da mesma, questionei o grupo sobre as suas expectativas relativamente ao que iria acontecer quando colocasse a água sobre os smarties, contudo as crianças responderam-me, imediatamente, "não sei". Após várias tentativas da minha parte e da parte da Professora substituta Daniela para que as mesmas expressassem a sua opinião, tal não aconteceu porque as crianças permaneciam em silêncio olhando para nós para que colocássemos a água sobre os smarties para saberem o que iria acontecer sem especular qualquer resultado.

Provavelmente as capacidades e dificuldades demonstradas pelas crianças são idênticas devido à igualdade das idades das crianças e/ou à ação pedagógica da Educadora Cooperante, uma vez que propõe atividades para todo o grupo independentemente das capacidades, dificuldades ou interesses individuais de cada criança. Silva e Farenzena (2012) afirmam que a formação de grupos na qual as idades das crianças são iguais favorece a sua aprendizagem dado que, o Educador de Infância poderá estabelecer, com maior facilidade, atividades iguais para todas. Esta perspetiva sobre existência de atividades iguais para todos, não é partilhada por

outras abordagens pedagógicas e formas de dinamizar as salas de jardim de infância, por exemplo Guzman, citada por Buric e Areta (s.d), afirma que a criança é capaz e deve ser livre e responsável de pensar e fazer, manifestar opiniões, exprimir decisões e tomar iniciativas de livre vontade, logo as crianças deverão ser consideradas pelos adultos profissionais de educação como agentes ativos da sua aprendizagem, uma vez que têm as suas próprias opiniões, interesses e curiosidades. Gomes (2011), citado por Henrique (2011), considera que o educador deve ser consciente da individualidade de cada criança adequando os métodos de ensino e as estratégias de aprendizagem a cada uma tendo um objetivo comum a toda a turma.

O facto do desenvolvimento e interesse das crianças ser semelhante possibilitou a realização do trabalho de projeto com todos os elementos do grupo. No decorrer das observações feitas ao grupo constatou-se um enorme interesse pelos animais dado que, nas suas brincadeiras, as crianças construíam museus com os dinossauros da sala, circos com os vários animais da sala e no recreio quando brincavam à apanhada em que cada uma interpretava o papel de um animal: “abutre”, “tigre”, “hiena”, “leão”, entre outros. Ao observar as brincadeiras que as crianças tinham umas com as outras tornou-se fácil compreender quais os interesses e curiosidades das crianças. Segundo Kishimoto (2010), durante as suas brincadeiras as crianças tomam decisões, expressam os seus sentimentos, valores e interesses, conhecem-se a si e aos outros, partilham, expressam-se de várias maneiras, aprendem a solucionar os seus problemas e criar algo novo. Assim, a brincadeira pode ser considerada uma importante estratégia na dinamização das aprendizagens das crianças, tanto em grupos homogéneos como em grupos heterogéneos em idades. Daí a importância do papel do educador como observador das interações e ações das crianças durante a brincadeira.

Cada vez que era solicitado ao grupo de crianças a elaboração de um desenho livre ou cada vez que desenhavam de livre vontade, as crianças tendiam a representar animais para expor nas paredes da sala ou para levar para casa. Deste modo, quando lhes foram mencionadas tais observações e questionada a sua opinião, o grupo consentiu que adorava animais e que gostava de elaborar um projeto sobre o tema.

Também a Educadora Cooperante considera que as vantagens associadas a uma organização de grupos homogéneos por idades são os interesses e curiosidades que as crianças têm em comum. É perceptível na sua resposta ao questionário quando afirma que “as atividades a realizar são mais facilmente adequadas a todos porque os interesses e competências são

semelhantes e, por isso, o grupo pode estar mais concordante nas decisões que toma para a escolha de projetos.”

Além disto, a Educadora Cooperante referiu como vantagem na organização de grupos homogêneos não haver tanta distinção nos materiais dispostos na sala “Não é necessário tanta diversidade de jogos, por exemplo puzzles”. Apesar do grupo de crianças ser homogêneo em idades não pressupõe que não haja diversidade nos materiais, uma vez que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, interesses e capacidades.

Durante as atividades que complementavam a realização do projeto, do mesmo modo, foram verificadas que as capacidades, dificuldades e interesses de cada criança eram, maioritariamente, comuns ao grupo.

Nota de campo de 11 de dezembro de 2019:

Quando lhes foi solicitado, pela educadora, o desenho de um animal felino à sua escolha as crianças revelaram muitas dificuldades, pois não tinham conhecimento suficiente sobre as características físicas de cada um. Deste modo, eu e a Educadora Cooperante auxiliámos as crianças na realização da tarefa, questionando-as sobre quantas patas teria o animal que a criança desejava desenhar, qual a cor do pêlo, a cauda seria grande ou pequena, entre outras.

O Educador 1 considera que perante uma organização de grupos homogêneos em termos de idades “Mentalmente, o educador prepara-se para responder, segundo parâmetros que sabe mais ou menos adequados para todas as crianças do grupo.” Tal foi compreensível quando, durante uma reunião com a Educadora Cooperante, a mesma referiu que tendo em conta que as crianças do grupo tinham quatro anos de idade não seriam capazes de elaborar um projeto relacionado com valores e sentimentos, uma vez que se tratava de um tema abstrato. Segundo a Educadora Cooperante, num grupo formado com crianças de quatro anos devem ser tratados temas/assuntos concretos, visto que as crianças não teriam a capacidade cognitiva suficientemente desenvolvida para compreenderem.

A ideia referida pela Educadora Cooperante é defendida por algumas abordagens à Educação. Por exemplo, o regulamento interno da Associação de Jardins-Escolas João de Deus (2013), defende a organização de grupos homogêneos em faixa etária, num grupo cujas idades das crianças são quatro anos, o educador deve estimulá-las a desenvolver a memória e a aquisição de conhecimentos através de jogos motivacionais para a leitura, a distinção da esquerda

e da direita, bem como o desenvolvimento motor com sequências de imagens, entre outros. Considerando as observações realizadas em contexto de estágio e analisando as conversas informais, bem como as respostas dadas pela Educadora Cooperante pode afirmar-se que a sua ação pedagógica vai ao encontro do que o regulamento interno da Associação de Jardins-Escolas João de Deus (2013) defende, usando uma abordagem pedagógica mais diretiva, ou seja, um ensino centrado no Educador ao invés de ser centrado nos interesses e capacidades individuais de cada criança e do grupo.

Nota de campo de 2 de outubro de 2019:

Quando o grupo se reuniu no tapete, a Educadora mostrou-lhes um poema trazido pelas crianças do 1º Ciclo.

Pediu-lhes que a imitassem enquanto a mesma lhes lia o poema. No entanto, esta tarefa revelou-se difícil para o grupo. Assim, a Educadora disse inúmeras palavras para que elas a imitassem corretamente. Após algum o tempo o grupo conseguiu realizar tal tarefa, assim a Educadora retomou a leitura do poema solicitando ao grupo que a imitasse.

Por este motivo foi referido, anteriormente, que as crianças revelam as mesmas capacidades e dificuldades na execução de tarefas, comunicação e interação entre pares, não só devido à igualdade das idades mas, também, pela ação pedagógica utilizada pela Educadora Cooperante. Os autores Taylor e Brickman (1991) afirmam que as atividades totalmente dirigidas pelos profissionais de educação permitem, apenas, que o mesmo conheça a competência que a criança revela sobre seguir instruções. A criança deve ser reconhecida, pelo educador, como sujeito e agente do seu próprio processo educativo, estimulando o desenvolvimento da identidade da criança através das interações com os outros, com ela mesma e com o meio que a rodeia, para que seja capaz de reconhecer as suas características individuais e compreender as suas capacidades e dificuldades (Silva et. al., 2016, p.33-34).

O Educador 1 expressou, ainda, que outra das vantagens subjacentes à organização de grupos homogéneos em termos de idades é o facto de “(...) tendo as crianças idades mais próximas, beneficiarão de um atendimento individual mais eficaz e mais abrangente, adotando o educador uma linguagem, uma postura, uma atitude dentro de um certo registo, quer no plano afetivo, quer no das aprendizagens, quer no plano prático (higiene, alimentação, etc.).”

Sintetizando, as vantagens associadas a uma organização de grupos homogêneos em idades observadas e experienciadas no decorrer da prática supervisionada relacionam-se com a igualdade em termos de desenvolvimento cognitivo, interesses e curiosidades das crianças, permitindo que o educador, em conjunto com as crianças, planeie atividades e crie estratégias de ensino comuns a todas as crianças para que atinjam, conjuntamente, patamares de aprendizagem em grupo sem desvalorizar a individualidade de cada uma, respeitando o ritmo de aprendizagem das mesmas.

Os Educadores de Infância mencionaram para além das vantagens referidas, a concordância existente entre crianças da mesma idade, a sala estar composta com materiais específicos para determinada idade, a melhor preparação que o educador tem para responder às necessidades das crianças e, por conseguinte, haver um ensino mais especializado e individualizado.

No decorrer da ação prática verificou-se que a abordagem pedagógica utilizada face a esta organização de grupo homogêneo quanto às idades tem como características uma abordagem bastante centrada no papel do adulto, no qual a criança tem um papel pouco participativo. Além disto, constatou-se que existia pouca diferenciação pedagógica entre as crianças que constituíam o grupo, uma vez que as consideravam idênticas quanto ao nível de desenvolvimento cognitivo. Autores como Priesymcki (1991, citado por Pinto, 2011), afirmam que todas as crianças são diferentes, pois existe heterogeneidade nas características cognitivas, como por exemplo no nível de aquisição dos conhecimentos, socioculturais, nos valores, crenças, história familiar, tipo de socialização, entre outras, bem como em características psicológicas, em experiências vividas, e personalidades que revelam quais as motivações, interesses, vontades e capacidades de cada criança de modo individual.

Verificou-se, através do discurso dos Educadores de Infância, que nas suas práticas pedagógicas assumem uma tentativa de uniformização das aprendizagens de todas as crianças, no entanto tal acontece devido às perspetivas dos profissionais face ao papel do educador e das crianças, ou seja, um grupo homogêneo em idades não pressupõe uma uniformização das aprendizagens das crianças, pois como referido anteriormente as crianças apresentam características individuais distintas umas das outras, independentemente da igualdade de idades.

• **Que dificuldades e desvantagens poderão estar associadas a uma organização de grupos homogêneos por idades?**

No decorrer da prática supervisionada verificou-se que a igualdade de idades entre as crianças influencia o modo de agir e as opiniões umas das outras. Em grupo, as respostas às questões dos adultos ou as opiniões dadas sobre determinado assunto eram iguais. Muitas das vezes, o grupo ouvia a resposta dada pela primeira criança e, seguidamente, todas referiam exatamente o mesmo, acabando por não haver diversidade entre as crianças e, conseqüentemente ausência de conflitos cognitivos. Ao explicitar as desvantagens associadas à organização de grupos homogêneos por idades, a Educadora Cooperante validou a anterior afirmação referindo que “Os interesses e as competências são semelhantes o que pode trazer pobreza de criatividade e de interações (...)”.

Considerando a anterior afirmação da Educadora Cooperante, Silva et. al. (2016) sustentam que a organização de grupos heterogêneos relativamente à faixa etária é favorável para que ocorra maior diversidade e enriquecimento nas interações sociais entre as crianças do grupo, visto que a diferença de idades proporciona uma maior diversidade e quantidade de ocasiões de aprendizagem, ao invés do que acontece em grupos cuja formação de grupos é homogênea quanto às idades. Niza, citado por Folque (2006), sustenta que grupos formados com crianças de idades diferentes enriquece o desenvolvimento cognitivo e social das mesmas e, como resultado, as crianças passam a ser promotoras da aprendizagem em cooperação.

Correia (2016) concorda que é vantajoso para qualquer criança pertencer a um grupo cuja organização é heterogênea em idades pois favorece e impulsiona uma maior diversidade de conhecimentos, experiências vivenciadas e partilha de pontos de vista diferentes entre as crianças do grupo. Num grupo heterogêneo por idades, cada criança tem um papel fundamental na aprendizagem da outra.

Constatou-se, também, que num grupo cuja organização é homogênea em idades os comportamentos das crianças são influenciados pelos pares, tal como ocorre em grupos organizados de forma heterogênea. Quando, em grupo, uma ou mais crianças estão sossegadas, o restante grupo fica calmo e atento no entanto, quando uma das crianças está mais agitada todo o grupo fica destabilizado, cabendo ao adulto gerir o grupo da melhor forma e encontrar estratégias para tranquilizar as crianças.

Relativamente aos interesses expressados pelas crianças também estes eram motivados umas pelas outras. Frequentemente, quando o adulto propunha uma atividade, bastava haver uma ou mais crianças a manifestarem o seu interesse para que as outras seguissem o exemplo. Tal

também ocorria quando alguma das criança revelava o seu desinteresse sobre determinada atividade/proposta ou assunto, imediatamente, o grupo expunha o seu desentusiasmo.

Nota de campo de 16 de outubro de 2019:

Quando a Educadora lembrou o grupo sobre a história do rei que tinha uma pena para escrever e propôs ao grupo a realização de um desenho livre com penas e anilinas, rapidamente as crianças revelaram o seu desinteresse, até aquelas que gostavam de desenhar. Tal ocorreu porque o D., o Ag. e o F.B, que não gostam de desenhar nem de pintar, revelaram não estar interessados na atividade, assim o restante grupo seguiu a opinião dos três amigos.

Tendo em conta que as crianças tendiam a influenciar os comportamentos, opiniões e interesses umas das outras, aquando a realização das atividades para a elaboração do trabalho de projeto, foram utilizadas intencionalmente estratégias para que tal não ocorresse de forma tão frequente.

Nota de campo de 10 de janeiro de 2020:

Aquando a atividade “pesquisa no computador”, todas as crianças fizeram uma questão do seu interesse e, de seguida, viram-na respondida através da pesquisa no computador. Para a realização da atividade, as crianças formaram pequenos grupos de quatro elementos.

Durante a atividade, além de responder às questões colocadas pelas crianças, mostrei imagens reais dos diversos felinos, pois quando uma criança do grupo revelava mais interesse em ir brincar os restantes elementos exprimiam a mesma vontade, desinteressando-se da atividade. Assim, sempre que lhes mostrava imagens reais dos felinos no computador, o interesse pela pesquisa regressava.

Neste sentido, a maior dificuldade quanto à organização de grupos homogêneos por idades relaciona-se com a gestão educativa que o Educador tem com o grupo em questão, dado que a interação entre crianças da mesma idade induz ao mesmo tipo de comportamentos, opiniões e interesses. Tal como a Educadora Cooperante refere no questionário “As dificuldades encontram-se na gestão de um grupo e das aprendizagens mas depende muito do próprio grupo e da individualidade de cada criança que compõe o grupo. Pode haver grupos mais dinâmicos ou menos, mais conflituosos ou mais tolerantes, mais pobres no discurso ou mais ricos, etc.”. Duarte (2015) confere que perante este a organização de grupo homogênea em idades as crianças

encontram-se no mesmo nível de aprendizagem contribuindo para que haja pouco estímulo entre as mesmas. Acrescenta, ainda, que em grupos de crianças com a mesma idade o ambiente educativo poderá tornar-se demasiado competitivo, visto que há tendência para que a criança se centre demasiado nos resultados, desvalorizando o espírito crítico e a criatividade.

Para que o ambiente educativo seja estimulante para as crianças que compõem grupos homogêneos como heterogêneos, Guedes (2011) afirma que o educador deve estabelecer uma relação/ligação afetiva com cada criança pertencente ao grupo tendo como objetivo promover e incentivar o espírito cooperativo dentro da sala através de momentos de partilha, de cooperação e de criação de circuitos de comunicação entre as crianças. Parente (2014) acrescenta que o educador deve refletir sobre as ações e interações observadas no contexto educativo documentando-as para que possa tomar decisões e planejar situações/atividades pedagógicas adequadas ao grupo e a cada criança, gerindo o grupo de acordo com as suas necessidades, tal como ocorreu durante a ação prática.

Outra das desvantagens associadas à organização de grupos homogêneos em idades constatado ao longo da prática envolve-se com os conflitos entre as crianças. Considerando que o nível cognitivo das crianças se encontra ao mesmo nível devido à igualdade de idades e que não se relacionam tão proximamente com crianças de diferentes idades no quotidiano do jardim de infância, em grupos cuja organização é homogênea em idades, as crianças tendem a ter mais conflitos umas com as outras. Na prática supervisionada observaram-se inúmeros momentos nos quais as crianças iniciaram um conflito com as restantes, pois dispunham e manifestavam interesse pelas mesmas atividades, objetos, adultos, áreas da sala, entre outras. No decorrer da ação prática foi visível que os interesses e curiosidades das crianças eram idênticos, quando lhes eram apresentados novos jogos ou brincadeiras sobre o projeto em desenvolvimento, gerando-se situações de conflito entre as crianças porque todas queriam participar ao mesmo tempo, às vezes, não respeitando o outro. Consequentemente, o adulto deverá assumir o papel de mediador na gestão do grupo.

Nota de campo de 10 de janeiro de 2020:

Apesar de ter, anteriormente, referido que o jogo da memória iria ser jogado com grupos de quatro crianças, quando coloquei os cartões em cima da mesa para dar início ao jogo, todas as crianças queriam jogá-lo.

Perante os conflitos ocorridos entre as crianças para jogarem o jogo, lembrei-as do

que tinha sido mencionado na hora do acolhimento sobre o número de participantes. Informei-as, também, de que poderiam escolher áreas disponíveis na sala porque iria chamar todas as crianças para participarem.

Em conformidade com Dias e Bhering (2004), para tentar colmatar os conflitos ocorridos entre as crianças, o educador de infância deve ser flexível no modo como atua perante situações inesperadas que surgem no quotidiano, tendo em atenção os desafios colocados, as descobertas realizadas pelas crianças e as interações ocorridas. Deste modo, para os autores, o papel do educador de infância interliga-se com o conhecimento e a observação feita a cada crianças nos seus processos de aprendizagem iniciais para, posteriormente, assumir um papel orientador, mediador e organizador de atividades que desafiem o desenvolvimento cognitivo das crianças do grupo, proporcionando momentos de debate, resolução de problemas e conflitos, entre outros.

No questionário, o Educador 1 assume que uma das desvantagens associadas a esta formação de grupo é lidar com “(...) os naturais egocentrismos e os costumeiros conflitos do quotidiano (...)”. Afirma, ainda que, é necessário “(...) encontrarmos/construirmos um caminho comum em que as bermas vão sendo cada vez mais definidas e em que as curvas e os altos e baixos se tornam cada vez mais previsíveis e menos intimidantes.”

Autores como Correia (2016) defendem a criação de grupos multietários, ou seja, constituídos por crianças de diferentes idades, uma vez que a relação entre pares com crianças de idades mistas contribuem significativamente para a interação criança-criança, pois as diferenças de desenvolvimento incentivam e estimulam o desenvolvimento individual de cada criança através das interações com o outro. Tal como Brownell & Hazen (1999), citados por Arezes & Colaço (2014) afirmam, quando uma criança interage com outra criança de idade distinta ambas irão desenvolver a capacidade de autorregulação do seu próprio comportamento e, consequentemente, desenvolver competências sociocognitivas.

Por fim, a Educadora 2 acrescenta ainda dois aspetos que considera desvantajosos na organização de grupos homogéneos em idades, considerando a entrada e a saída das crianças no ensino pré-escolar. “O início de um novo ano letivo, num grupo de crianças de 3 anos, por exemplo, é bastante difícil, pois todas as crianças estão nas mesmas circunstâncias e com muito poucas atenuantes, para além do colo do adulto. À saída da criança para o 1º ciclo, voltam a levantar-se problemas, discretamente resolvíveis se o grupo for heterogéneo. Se for importante para a criança que atrase o seu ingresso um ano para o ingresso no 1º ciclo (...) é extremamente

penoso ver todos os seus companheiros de brincadeira da sala seguirem (...). Este é um problema que não se põe num grupo heterogéneo. O seu grupo manter-se-á o mesmo, com alguns que saem e alguns que entram (...).”

Considerando as opiniões dos Educadores de Infância verifica-se que existe uma tendência para a uniformização das aprendizagens das crianças e, conseqüentemente, as abordagens pedagógicas utilizadas são idênticas a todas as crianças pertencentes ao grupo, devido à igualdade de idades. Constata-se, igualmente, que a perspectiva dos Educadores de Infância face a um grupo homogéneo por idades se foca no papel do adulto como dinamizador de todas as aprendizagens das crianças.

• As interações entre crianças de grupos cuja organização é homogénea em idades influencia o ritmo de ensino-aprendizagem?

No decorrer da Prática Supervisionada em Jardim de Infância foram observadas diversas situações nas quais as crianças interagem com os seus pares em vários momentos do dia. No tapete, antes da Educadora Cooperante iniciar a reunião da manhã, as crianças conversavam em grupo sobre os brinquedos trazidos de casa, apresentando-os, mostrando-os e, por vezes, partilhando-os com as outras crianças. Na sala, durante a manhã, as crianças interagem umas com as outras nas diversas áreas, porém foi observado que as crianças do sexo feminino interagem maioritariamente com crianças do mesmo sexo e vice-versa.

Nota de campo de 2 de outubro de 2019:

As meninas brincam sobretudo ou exclusivamente na área da casinha e os meninos na área da construção. As crianças de ambos os sexos juntam-se quando lhes é solicitado pela Educadora Cooperante a realização de jogos na área correspondente.

Também no recreio se verificou que o grupo de crianças se dividia tendo em conta o sexo, meninas com meninas e meninos com meninos. Da parte da tarde, enquanto aguardavam pela chegada da Educadora Cooperante, as Auxiliares de Ação Educativa encorajavam o grupo a realizar desenhos na mesa “azul” que se encontrava no espaço da receção, antes da entrada para a sala. Nesse período de tempo as crianças comunicavam e discutiam tópicos do seu interesse umas com as outras independentemente do sexo dos pares desenvolvendo, assim, aprendizagem cooperada entre as mesmas.

Nota de campo de 10 de outubro de 2019:

Antes da reunião da tarde, por volta das 15:00 horas, o F.R. e a T. estavam ambos a

desenhar um arco-íris, cada um na sua folha.

Enquanto desenhava o seu arco-íris, o F.R. disse: -“O arco-íris tem todas as cores do mundo.”

Ao ouvir a afirmação do colega, a T., respondeu: -“Não tem todas as cores do mundo. O castanho e o preto não entram.”

Apartir desta observação pode-se constatar que num grupo com crianças da mesma idade as interações entre as mesmas ocorrem e contribuem para a aprendizagem de cada uma, porém as crianças devem ser estimuladas para tal. Folque (2006) afirma que a aprendizagem cooperativa deve ser impulsionada pelo educador através da partilha do trabalho organizado com as crianças para que as mesmas participem e, progressivamente, desenvolvam o sentido de cooperação entre si. Niza, citado por Folque (2006), defende que através da partilha e da comunicação entre o docente e a criança se constrói processos de aprendizagem cooperativa (p.6).

Por exemplo, quando a Educadora Cooperante propôs uma atividade cujo objetivo era desenhar livremente com penas e anilinas, a mesma juntou duas crianças do mesmo sexo numa das mesas da sala e, conseqüentemente, as mesmas acabaram por imitar o desenho de cada uma. Constatando que o grupo tem tendência a dividir-se tendo em conta o sexo de cada uma e considerando que a junção de crianças de sexo oposto estimula e melhora as interações entre as crianças, conseqüentemente as aprendizagens realizadas em pares/grupos, durante as atividades propostas a Educadora Cooperante deveria incentivar a formação de pares de crianças de ambos os sexos, estimulando o trabalho e a participação cooperada entre as crianças.

Nota de campo de 16 outubro de 2019:

Após a explicação da atividade, a Educadora formou um par para a realização da mesma enquanto as restantes crianças brincavam livremente pelas áreas da sala.

Durante a atividade a S.B. observou, atentamente, o desenho elaborado pela T. e, de seguida, desenhou pormenorizadamente o que tinha visto a amiga fazer. No final a T. observou o desenho da S.B. e constatou que a mesma realizou um desenho igual ao seu ficando extremamente contente, porém percebeu que a S.B. tinha colocado pequenos apontamentos como flores na sua representação. Daí, a T. resolveu também representar flores idênticas no seu desenho.

Em concordância, no questionário à Educadora 2 a mesma refere que “Para haver real consciência das aprendizagens e desenvolvimento da criança o trabalho tem muitas vezes de ser

feito em pequenos grupos, por vezes muito pequenos mesmo. (...) A grande, enorme e principal diferença é a riqueza de aprendizagem a pares que é muito mais efetiva que a aprendizagem com o adulto.” Os pesquisadores Verba e Isambert (1998, citados por Dias e Bhering, 2004), concordam que as interações adulto/criança ampliam o campo de ação e conhecimento da criança, no entanto as interações criança/criança oferecem inúmeras experiências de aprendizagem através da troca de pontos de vista diferentes (p. 95).

Em momentos de reunião de grupo com a Educadora Cooperante cujo objetivo é cada criança expressar as suas opiniões, emoções, reflexões, entre outros, o grupo demonstra dificuldade. Tal facto deve-se, não só ao modo como o grupo está organizado como, também, ao método de ensino utilizado pela Educadora Cooperante.

Nota de campo de 2 de outubro de 2019:

Ao questionar a Educadora quanto ao modo como a sala se encontra organizada a mesma explicou que a sua disposição se mantém assim à vários anos, logo não questiona o grupo sobre a sua organização.

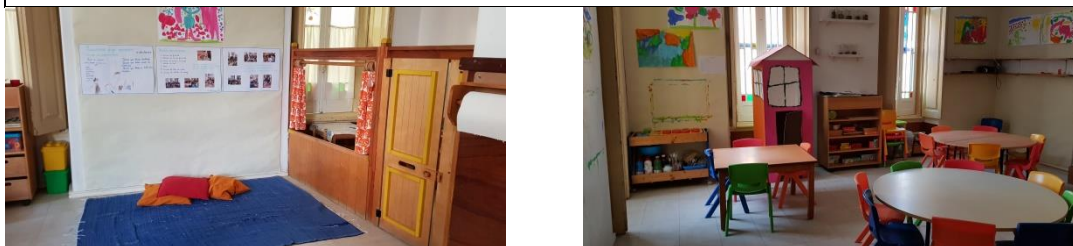


Figura 1. Organização da sala dos 4 anos

Richardson (1997, citado por Teixeira & Reis, 2012), acredita que a disposição do mobiliário pode contribuir ou condicionar os padrões de comunicação e relações interpessoais entre educador-criança/criança-criança. Arends (2008), citado por Teixeira e Reis (2012), afirma que o educador tem como papel fundamental estimular a interação entre as crianças, logo deverá considerar que o uso do espaço na sala, bem como o mobiliário não devem permanecer no mesmo local durante todo o ano letivo. Deste modo, face ao que foi referido, se a Educadora Cooperante gerisse de uma melhor forma o espaço/ambiente educativo, talvez o grupo de crianças apresentasse menos dificuldades na interação com os pares.

Segundo Guedes (2011) é importante que o educador seja capaz de colocar questões pertinentes às crianças tendo como objetivo fortalecer o estímulo intelectual de cada uma mas considerando o grau de desenvolvimento em que a criança se encontra. Garante, ainda, que o

educador deve promover o espírito cooperativo dentro da sala. E, para tal, é fundamental que o mesmo estabeleça ligação entre todos os elementos do grupo através da partilha, da cooperação e da criação de circuitos de comunicação entre as crianças. O educador deve ter um papel ativo quanto ao questionamento às crianças porque, para a autora, irá possibilitar que a criança atinja patamares cada vez mais elevados no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo e intelectual.

O facto de ser um grupo cujas idades são as mesmas pode contribuir para que as crianças não sejam estimuladas umas pelas outras a expressar as suas opiniões e tomarem as suas próprias decisões por iniciativa própria, pois no decorrer da prática foram observadas diversas situações em que as crianças não expressaram as suas ideias em grupo. Tal acontecimento pode ter ocorrido devido à igualdade de idades entre as crianças, por não terem como hábito recorrente expressar as suas opiniões e decisões e/ou porque as atividades sugeridas não iam ao encontro dos seus interesses.

Nota de campo de 18 de outubro de 2019:

A Educadora colocou uma folha branca em cima do tapete onde o grupo de crianças se encontrava reunido e começou a desenhar com um giz branco. De seguida, questionou as crianças sobre o que achavam que iria acontecer quando pintasse a folha com anilina azul.

Após um longo período de tempo em silêncio e várias tentativas da Educadora, apenas a S. afirmou: -“O desenho vai ficar azul” e o F.B.: - “Vai desaparecer”.

Ao verificar que mais nenhuma das crianças queria exprimir a sua opinião, a Educadora prosseguiu com a atividade pintando a folha para que o grupo visse o desenho a aparecer.

Segundo Teixeira e Reis (2012), é importante que o educador tenha consciência de que o sucesso de cada criança depende do restante grupo, logo a interação entre pares deve ser estimulada, as crianças devem desenvolver capacidades de responsabilidade individual para atingir os objetivos individuais e do grupo, devem interagir com os demais de modo cooperativo e, por fim, devem refletir e avaliar o funcionamento e os objetivos alcançados pelo grupo.

Também em outras situações se verificou que as crianças procuravam sempre a opinião das outras para tomarem as suas próprias decisões, acabando por imitar o comportamento, opinião ou gosto da outra criança. Como referido anteriormente, tal facto poderá ter ocorrido

devido à igualdade de idades entre as crianças, visto que os gostos e interesses são idênticos, como por falta de estímulos ao desenvolvimento de capacidades individuais que lhes permite tomar decisões e expressar a sua opinião.

Nota de campo de 18 de outubro de 2019:

Durante a realização da atividade de desenho proposta ao grupo, o F.R., o F.B., o D. e o M. ficaram na mesma mesa a elaborar a atividade individualmente. Porém quando o F.B. disse que não queria desenhar mais porque não gostava de desenhar e queria ir brincar, imediatamente, os restantes pararam a realização da atividade afirmando extamente o mesmo que tinham ouvido do colega.

No decorrer da ação prática foram propostas atividades que fomentassem a comunicação e estimulassem a interação entre crianças, tendo como objetivo melhorar o ritmo de aprendizagem de cada criança através das relações pessoais. Porém no questionário entregue pelo Educador Fernando, o mesmo refere que a melhor estratégia para fomentar interações entre as crianças é a “(...) de fomentar um amplo ambiente de liberdade, em que cada um se responsabiliza por garantir a liberdade do outro e em que cada um pode afirmar a sua diferença, a sua originalidade.”

Nota de campo de 13 de novembro de 2019:

Formados os pares para a atividade na hora do acolhimento, dei início à atividade com o primeiro par e por aí em diante.

Incentivei todos os pares de crianças a dialogarem entre si para que decidirem, em conjunto, qual das opções iriam construir (aranha ou fantasma). Constatei que, para as crianças, serem incentivadas/estimuladas a comunicarem umas com as outras é algo novo e diferente, pois quando lhes era pedido para decidirem algo em conjunto ou para questionarem o seu par sobre a sua concordância ou discordância relacionada com alguma escolha de um elemento que seria colado na construção, as crianças permaneciam caladas e a olhar para mim para que fosse eu a resolver a situação ou a dizer-lhe o que deveria responder ao seu par.

Apenas o Ag. e o F.R. comunicaram um com os outro com facilidade, pois frequentemente questionavam o seu par se podiam ser eles a fazer determinada ação ou se podiam escolher a opção por eles querida.



Figura 2. Atividade decoração da casa fantasma

Após a realização de algumas atividades cujo objetivo era promover a comunicação e, por conseguinte a aprendizagem entre pares, as crianças reconheceram em si a capacidade de construir a sua própria aprendizagem, tomando decisões, exprimindo as suas opiniões e justificando as suas escolhas. Tal progresso poderá ter ocorrido porque, de acordo com Guedes (2011), as crianças foram estimuladas a vivenciar situações que as desafiaram cognitivamente através do questionamento, colocação de hipóteses, experimentação e organização. Assim, se a ação de educador de infância for ajustada ao grupo é possível haver interações entre crianças da mesma idade que promovem e contribuem para um melhoramento do ritmo de ensino-aprendizagem.

Nota de campo 16 de janeiro de 2020:

Constatei que houve uma enorme evolução nos registos artísticos realizados nesta atividade e na atividade nº8 “Desenhos de felinos”. Não foi necessária a minha intervenção nem a da Educadora Cooperante para a realização dos felinos. Todas as crianças estavam concentradas e aplicadas na realização da atividade, pois sabiam exatamente qual o felino que desejavam desenhar. Sempre que eu e/ou a Educadora cooperante davamos uma sugestão, as crianças referiam o porquê do seu felino ter sido realizado de tal forma ou justificavam o porquê de não aceitarem a sugestão que lhes estava a ser fornecida.



Figura 3: Atividade desenho dos felinos

Quase no final da prática supervisionada as crianças formaram pequenos grupos de quatro elementos e aquando os ensaios para os teatros apresentados ao restante grupo para finalizar o

Trabalho de Projeto “*Animais Felinos*”, todas as crianças do grupo se expressavam de forma consciente e refletida, tomavam decisões por iniciativa própria sabendo justificá-la e comunicavam entre si chegando a entendimentos e soluções em grupo.

Nota de campo de 13 de fevereiro de 2020:

Durante o ensaio para a peça de teatro, o K. recusou-se a participar encostando-se a um canto da casinha de braços cruzados. Quando o adverti para o facto de não poder participar no teatro porque não sabia a história nem queria ensaiar, o mesmo referiu que não lhe importava. De seguida, disse-lhe que seria o único que não iria participar no teatro, pois nenhuma das outras crianças se tinha recusado a ensaiar. Também as outras crianças do grupo falavam com ele corroborando o que estava a ser por mim mencionado.

Após o primeiro ensaio, sem a participação do K., voltei a conversar com o mesmo tentando perceber o porquê de não querer ensaiar e participar mas em vão, pois não respondia.

Questionei o grupo se o K. entrava ou não no teatro referindo que o mesmo pertencia aos quatro, logo deveriam decidir a questão em conjunto. Prontamente as crianças manifestaram as suas opiniões:

A.: -“Eu acho que ele não devia entrar no teatro porque não quer ensaiar”.

M.C: - “Eu também acho que não. Se ele não quer fazer o teatro agora também não pode fazer amanhã”.

V.: -“Eu acho que o K. pode entrar no nosso teatro se ele ensaiar”.

A.: -“Sim, se ele ensaiar pode entrar no teatro”.

Voltei a questionar o K.: -“Ouviste o que disseram os teus amigos? Queres ensaiar só uma vez e amanhã fazes o teatro como todos os teus amigos?”

E ao responder que sim, ensaiaram o teatro, desta vez, com a sua presença.

No final da prática supervisionada verificou-se que a evolução do grupo foi notável quanto à interação entre as crianças para uma aprendizagem cooperada, pois as crianças apoiavam-se umas às outras, questionavam-se, opinavam, decidiam em grupo, esclareciam pontos de vista e exprimiam as suas vontades e interesses com o grupo, contando com o apoio e mediação do adulto.

Nota de campo de 14 de janeiro de 2020:

Introduzi a aprendizagem da segunda parte da lengalenga. O D. questionou uma das palavras presentes na lengalenga.

D.: - “O que é tímido?”

Devolvi a questão ao grupo de crianças: - “O D. está a fazer uma pergunta importante. Alguém sabe responder ao D.?”

Imediatamente o Ar. respondeu: - “É uma pessoa que não quer ir ter com os amigos.”

E a S.C. concordou: - “Sim, é uma pessoa que tem vergonha das pessoas e, por isso, não quer ir ter com os amigos.”



Figura 4: Lengalenga “As Vozes dos Animais”

Nota de campo de 14 de fevereiro de 2020:

No final da apresentação de todas as peças de teatro questionei o grupo sobre “quais os aspetos menos positivos que deveriam ser melhorados num próximo teatro e o que deveríamos fazer para melhorar?”. Imediatamente surgiram vários dedos no ar para exprimirem as suas opiniões sobre aquilo a que tinham assistido.

A.: -“Os meninos deviam falar mais alto”;

T.: -“O F.R. não devia tirar o algodão do seu boneco durante o teatro”;

S.C.: -“Os meninos não deviam deixar cair os bonecos”;

Eu: -“Como poderiam melhorar?”;

S.C.: -“Deviam segurar com mais força para não caírem”;

M.C.: -“Não deviam virar os bonecos ao contrário”;

Ag.: -“Não se deve fazer barulho quando estamos a ver os teatros”;

V.: -“Os meninos não deviam parar de falar nos teatros como se já tivessem

acabado”.

Os comentários feitos pelas crianças revelaram que agora existe um sentido de grupo e união. Demonstraram uma enorme evolução na capacidade de comunicar e de refletir sobre o que os outros e os mesmos fizeram (atividades, comportamentos e postura).

No final o Ag. fez questão de manifestar um dos seus maiores interesses e curiosidades:

- “E se fizéssemos um projeto sobre aves de rapina?”.



Figura 5: Teatro de varas “Os animais felinos”

Quando são propostas atividades que fomentem a interação entre crianças é notória a elevada motivação das mesmas na realização da tarefa, tal como foi verificada na ação prática em contexto de estágio. O estímulo à capacidade de interagir e aprender com o outro contribuiu para que, no decurso das atividades propostas, as crianças comunicassem entre si, discutissem e partilhassem diversas ideias.

Em suma, quando a prática supervisionada em jardim de infância se iniciou as crianças pertencentes ao grupo encontravam-se centradas em si próprias, não estabeleciam relações com as outras crianças, não partilhavam opiniões, objetos e interesses e comunicavam pouco com a Educadora Cooperante em momentos de reunião com o grupo. No entanto, no decorrer da ação prática foram propostas atividades cujo principal objetivo era o fomento de interações entre as crianças em que foram incentivadas a formar pares e, conseqüentemente, pequenos grupos, a expressar as suas ideias e opiniões tanto na realização das tarefas com os demais como em momentos de união com o grupo, expôr e partilhar as suas conquistas e dificuldades ao grupo e estabelecer uma relação com todos os elementos pertencentes ao mesmo, aprendendo a lidar e resolver, de forma autónoma, os seus conflitos. No final da prática supervisionada constatou-se que houve uma melhoria significativa no desenvolvimento da capacidade de relação com o outro, bem como uma melhoria no ritmo de aprendizagem. Deste modo, a interação entre crianças da mesma idade não influencia o ritmo de ensino-aprendizagem caso a ação do educador de infância seja adequada ao grupo e a cada criança, fomentando sempre a interação com os pares.

CAPÍTULO VI. Considerações Finais

Ao longo do presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada foquei a minha atenção em aspetos intrinsecamente relacionados com o modo como os grupos estão organizados quanto à faixa etária das crianças que os compõem debruçando-me, especificamente, na gestão de um grupo etário homogéneo em idades.

A prática supervisionada em contexto de jardim de infância que contribuiu para a elaboração do RPES converteu-se num dos maiores desafios académicos por mim vivenciados. A prática ocorreu numa instituição cuja organização etária dos grupos é homogénea que, a meu ver, se traduzia como um aspeto menos positivo. Visto que nunca, anteriormente, me tinha encontrado a estagiar num local onde as crianças do grupo tinham a mesma idade, despoletou inúmeras dúvidas e questões sobre este tipo de organização.

Outro facto por mim considerado como desafio foi não haver um modelo pedagógico específico a seguir, uma vez que na instituição onde ocorreu a prática não existe um método pedagógico específico na qual os Educadores de Infância se possam apoiar para a realização das suas ações pedagógicas, cabendo a cada um agir da forma que considera ser a melhor para ele e para as crianças.

Ao observar a prática da Educadora Cooperante constatei que a mesma direciona a sua ação para uma abordagem transmissiva, ou seja, desenvolve a memorização através da exercitação e prática à interiorização dos conhecimentos através de instruções explícitas e diretas. Porém, autores como Henrique (2011) discordam de tal abordagem defendendo o uso de diferentes estratégias de ensino adequadas a cada criança, discordando com uma pedagogia centrada no adulto, na qual as características pessoais, estilos e ritmos de aprendizagem e conhecimento prévio das crianças não são integrados e valorizados, referindo que um ensino uniformizado, igual para todos, não contribui para o enriquecimento da própria comunidade escolar (turma, escola, país). Esta situação apresentou-se para mim como o maior desafio durante a prática supervisionada porque me identifico com o MEM como modelo pedagógico a seguir, uma vez que defende uma abordagem socioconstrutivista na qual a criança é o principal agente da sua aprendizagem e o papel do Educador incide no questionamento e incentivo da argumentação tendo em conta as interações sociais. Segundo Guedes (2011) o educador de infância deve promover situações que desencadaiem um conflito cognitivo e sociocognitivo, provocando-as e incentivando-as a questionarem-se, colocarem hipóteses, experimentarem e

organizarem-se ou reorganizarem-se, colocando questões pertinentes às crianças com objetivo de fortalecer o estímulo intelectual, considerando o grau de desenvolvimento em que a criança se encontra. Guedes (2011) considera, também, que o educador deve reconhecer à criança a capacidade de construir o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, no qual o adulto tem como função mediar, apoiar e ajudar as crianças nas suas ações, explicando e clarificando situações que não lhes são tão compreensíveis.

A minha ação prática foi iniciada no final do mês de dezembro de 2019 até ao mês de fevereiro de 2020. Ao longo deste período assegurei a gestão do grupo, da sala e das rotinas de forma autónoma, ultrapassando todas as dificuldades da melhor maneira. A gestão educativa foi bastante benéfica, pois deu-me oportunidade de me conhecer enquanto futura profissional de educação, de experimentar, de aprender e, sobretudo, de viver cada momento de uma forma bastante intensa e dedicada.

No decorrer da minha intervenção tentei, sempre, pôr em prática os valores que defendo, dar voz à criança, não afrontando a abordagem praticada pela Educadora Cooperante. O meu principal objetivo foi colmatar os aspetos que considerei menos positivos aquando o início do estágio, em fase de observação. Verifiquei que a voz da criança não tinha muito poder, pois todas as atividades realizadas eram propostas pela Educadora Cooperante, quanto à organização do espaço não foi discutido e organizado pelas crianças e, diariamente, não havia planos do dia nos quais as crianças discutissem e definissem o que iria ser realizado. De acordo com Silva e Farenzena (2012) o planeamento do dia no jardim de infância pressupõe o modo como o dia será organizado tendo em conta uma linha temporal, ou seja, são definidas as atividades diárias a serem realizadas. A meu ver o planeamento do dia deve ser elaborado, sempre, com as crianças permitindo-lhes participar, possibilitando-lhes tomarem decisões ao dar-lhes poder de escolher de forma livre e afirmarem a sua autonomia.

Constatei, também, que as crianças que constituíam o grupo necessitavam de desenvolver a capacidade de comunicação e, conseqüentemente, de argumentação. Quando as questionava sobre o porquê de qualquer facto ou ação revelavam dificuldades em responder acabando por desistir de pensar sobre o assunto. A gestão de conflitos revelou-se mais um desafio a ser ultrapassado visto que as crianças recorriam insistentemente ao adulto para os resolver. Por fim, considerei a necessidade de desenvolver uma aprendizagem cooperada entre as crianças.

Inicialmente, acreditava que não havia cooperação entre as crianças por se tratar de um grupo organizado de modo homogêneo quanto às idades, porém no decorrer da minha intervenção insisti no desenvolvimento e melhoramento deste aspeto e, neste momento, posso afirmar que a cooperação entre as crianças nada tem que ver com a diferença ou a igualdade das idades mas sim com a ação pedagógica e estratégias utilizadas pelo adulto.

Promovi e tentei desenvolver a capacidade de cooperação entre as crianças aquando a realização das atividades do trabalho de projeto, combinando com as mesma a formação de pares ou de pequenos grupos para a realização de cada atividade proposta; dei, sempre, oportunidade às crianças de se expressarem, argumentarem e refletirem sobre as suas práticas e ações, respeitando sempre a individualidade de cada uma; tentei que refletissem sobre estratégias de resolução de conflitos de forma autónoma, sem agressões e ofensas; na vivência das rotinas diárias, bem como nas brincadeiras durante o recreio solicitava e incentivava uma ou mais crianças a prestarem auxílio a outra. De acordo com Ashley e Tomasello, Nichols et. al.(s.d, citados por Arezes & Colaço, 2014), cabe ao educador fomentar a cooperação no grupo fazendo uso de diversas estratégias pedagógicas como a formação de pares entre as crianças. Tal factor é, também, favorável ao desenvolvimento da autonomia da criança, na medida em que o educador oferece à criança um papel mais ativo e exigente.

No final da prática supervisionada constatei a ocorrência de uma significativa evolução quanto ao desenvolvimento da cooperação entre as crianças do grupo. Relativamente à autonomia e resolução de conflitos, a maioria das crianças ainda pedia o auxílio do adulto, porém quando as questionava sobre qual a melhor forma de resolver um problema com os seus pares, imediatamente, respondiam “conversar”.

De forma geral, aprendi a refletir sobre aquilo que observo, encontrando estratégias intencionais para as pôr em prática tendo em atenção as necessidades e os interesses das crianças. Tal só foi possível através da ligação afetiva que criei com cada uma delas desde o começo até ao final da prática supervisionada.

Com este RPES consegui clarificar aspetos como as vantagens e desvantagens associadas à organização de grupos homogêneos em idades. Quanto às vantagens de grupos formados de modo homogêneo em idades, a igualdade de idades pode contribuir para desenvolver capacidades cognitivas comuns a todas as crianças do grupo, visto que se encontram, maioritariamente, no mesmo patamar de desenvolvimento, apesar de ser referido por Silva et.

al.(2016) que não devem haver etapas de aprendizagem pré-estabelecidas e fixas para cada faixa etária, dado que cada criança tem a sua individualidade (características, interesses, capacidades, dificuldades, entre outras) e ritmo de aprendizagem. Em contrapartida, como desvantagens foi verificado que as crianças não interagem tanto com pares de diferentes idades logo, os interesses, as capacidades e as opiniões das crianças são idênticos, resultando na ausência de diversidade e enriquecimento no grupo. Além disto, pôde constatar-se que num grupo homogêneo em idades ocorrem diversos conflitos entre as crianças, uma vez mais devido à semelhança de interesses existente entre as mesmas.

Concluindo, num grupo na qual a organização é homogênea em idades as crianças não estão inibidas de se desenvolver cognitivamente através da interação criança-criança, uma vez que, apesar de terem a mesma idade, as crianças têm características, capacidades e conhecimentos individuais distintos, porém o papel do Educador de Infância é crucial para que tais interações ocorram entre as crianças, estimulando-as a comunicar, expressar e partilhar opiniões, decisões e emoções, resolver conflitos entre pares, entre outros. No entanto, em grupos heterogêneos em idades, as crianças poderão ter mais oportunidades de interagir e desenvolver competências que poderão facilitar o seu desenvolvimento de modo mais espontâneo e rápido, visto que a diferença de idades contribui para que exista diversidade de opiniões, de desenvolvimento cognitivo, de experiências, de partilhas e de interesses, favorecendo e estimulando o desenvolvimento individual de cada criança.

Quanto à aprendizagem cooperativa, criança-criança, provavelmente, é mais dificultoso para o Educador de Infância estabelecer este crucial aspeto num grupo constituído com crianças de idades iguais, especialmente com quatro anos como o grupo da prática supervisionada, pois encontram-se numa fase de desenvolvimento cognitivo no qual o egocentrismo se encontra bastante presente. Para além do referido, os seus interesses e competências são semelhantes logo existem mais conflitos entre as crianças. Deste modo, considero que a aprendizagem através da interação com o Outro não está impossibilitada de acontecer, porém requer um esforço maior da parte do Educador para encontrar estratégias pedagógicas adequadas ao grupo e a cada criança para promover interações significativas entre as mesmas e, conseqüentemente, estimular a aprendizagem cooperada entre os pares, incentivando a autonomia de cada criança.

Com a realização e conclusão do RPES surgiu uma questão que gostaria de ter abordado e que daria continuidade ao presente estudo: De que modo os modelos educativos influenciam a

gestão de grupos homogêneos em idades?. Tal questão surgiu, uma vez que, considerando a prática supervisionada experienciada em jardim de infância na qual não existia um modelo educativo a seguir, os Educadores de Infância tenham revelado uma perspectiva de uniformização de aprendizagens das crianças pertencentes ao grupo no qual o foco se encontrava no papel do Educador e não na voz/participação da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137. Recuperado de: <https://doi.org/10.25755/int.4027>
- Associação de Jardins - Escola João de Deus. (2013/2015). *Regulamento interno para as valências de jardim de infância, 1º e 2º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Carvalho, A. Recuperado de http://www.joaodeus.com/docs/Regulamento_Interno_JI_1C_2C_1315.pdf
- Barbosa, F. (2008). *Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais*. Recuperado de http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf
- Bhering, E., & Dias, J. (2004). A interação adulto/criança: foco central do planejamento na educação infantil. *Contrapontos*, 4, 91-104.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Buric, H., & Areta, G. (s.d). *Autonomia, uma forma de vida*. Manuscrito em revisão editorial.
- Chaer, G., Diniz, R., & Ribeiro, E. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, 7, 251-266.
- Cochito, M. (2004). Cooperação e aprendizagem. *Cadernos de Formação*, 3, 1-179. Porto: ACIME — Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Correia, D. (2016). *A aprendizagem em grupos de idades mistas na educação pré-escolar*. (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola de Ciências Sociais e Humanas, Évora).
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. *Interações*, 41, 133-159.
- Duarte, A. (2015). *Turmas homogéneas, sim ou não?* Recuperado em 6 de setembro de 2015, de Escola Portuguesa: <http://www.https://escolapt.wordpress.com>
- Folque, M. (2006, dezembro). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Folque, M. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32, 951 – 975. doi: 10.5007/2175-795X

- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da associação criança*. Porto: Porto Editora.
- Guedes, M. (2011, julho). Trabalho em projetos no pré-escolar. *Escola Moderna*, 43, 5-12.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação pedagógica: da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167 – 187.
- Hohmann, M., & Weikart, P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento*. Belo Horizonte. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>
- Lakatos, E., & Marconi, M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Lira, N., & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na Educação Infantil., *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5, 1-22. Recuperado de http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf
- Lopes, L., Magalhães, C., & Mauro, P. (2003). Interações entre pré-escolares: Possibilidades de análises. *Psicologia de Ciencia e Profissão*, 23, 88-97.
- Mendonça, A. (s.d) *Dicotomias da escola (restante): Homogeneidade versus heterogeneidade no processo de constituição de turmas*. Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira. Recuperado de <https://www3.uma.pt/alicemendonca/Dicotomias%20da%20escolarestante.pdf>
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Edições ISPA.
- Oliveira, R. (2014). (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adulto*, 2, 70-87.
- Parente, M. (2014). Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, 32, 168-182.
- Pinto, F. (2011). Diferenciação pedagógica e prevenção das desigualdades educativas: breve contributo reflexivo. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 149-166.

- Pinto, J. (2017). *Grupos heterogêneos em creche e jardim-de-infância: os benefícios no desenvolvimento da criança*. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).
- Roberto, C., Bogdan, B., & Sari, B. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Lisboa: Porto Editora.
- Santos, L. (2009). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Instituto de Educação, *NOESIS*, 79, 52-57. Recuperado de http://moodle.cfetvl.net/pluginfile.php/391/mod_resource/content/2/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis,%20Leonor%20Santos.pdf
- Sá, V., & Antunes, F. (2007). Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interação. *Revista Portuguesa de Educação*, 20, 129-161.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. (2013). A técnica da observação nas ciências humanas. *Revista Educativa*, 16, 413-423.
- Silva, M.M. & Farenzena, R. (2012). *Participação infantil e autonomia no jardim de infância: uma questão de cidadania*. In L. Dornelles & N. Fernandes (Eds) *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 72-83). Recuperado de <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/2%20Inf%C3%A2ncia%20e%20cidadania/Participa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20e%20Autonomia%20no%20Jardim%20de%20Inf%C3%A2ncia.pdf>
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4, 163-187.
- Tunes, E., Tacca, M., & Júnior, R. (2005). O professor e o acto de ensinar. *Caderno de pesquisa*, 33, 689-698.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Meanau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (s.d). *Trabalhos de projetos na educação de infância: Mapear aprendizagem integrar metodologias*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.21/2679>

OUTRAS REFERÊNCIAS

Brochura da Instituição. (2019/2020). *Projeto pedagógico, sala dos 4 anos*. Documento não publicado.