

Além disso, nunca me senti completamente à vontade no local, devido à dificuldade em estabelecer uma relação de pertença com o contexto institucional e com a dinâmica da equipa educativa. Este fator impactou, de certa forma, a minha intervenção, uma vez que a insegurança sentida interferia, por vezes, na minha iniciativa e espontaneidade. Apesar de ser notório o meu desconforto, procurei superá-lo ao longo da prática, investindo no diálogo, na observação e na autorreflexão. No entanto, senti que esse esforço nem sempre foi reconhecido ou valorizado, o que, em alguns momentos, reforçou a sensação de distância face ao grupo de trabalho.

Apesar dos desafios, considero que esta experiência foi enriquecedora, aprendi muito ao observar atentamente a educadora e a maneira como ela lidava com as diferentes situações que ocorriam com as crianças no dia-a-dia, esse contato direto permitiu-me adquirir estratégias que certamente contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto profissional.

CAPÍTULO 2 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

O presente estudo centra-se na investigação das interações e aprendizagens que emergem em **grupos heterogéneos de crianças em contexto de Jardim de Infância**, considerando a diversidade de idades, ritmos de desenvolvimento, competências e línguas maternas. A investigação procura compreender como estas diferenças influenciam as dinâmicas de grupo, a participação das crianças e o papel do educador enquanto mediador atento, explorando tanto as potencialidades como os constrangimentos associados à gestão e organização de grupos heterogéneos.

1. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Considerarei pertinente investigar sobre as potencialidades e os constrangimentos associados aos grupos heterogéneos, no contexto de Prática Pedagógica (PP) em Jardim de Infância I. Enquanto educadora de infância em fase de aprendizagem e em construção manifesto que o tema da heterogeneidade sempre foi um tema do meu interesse. Fui-me dando conta da riqueza e complexidade que emergem de grupos heterogéneos, especialmente em momentos de exploração livre no exterior, onde as crianças se revelam mais espontâneas, sendo estas situações fonte de oportunidades pedagógicas permitindo

a construção de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

A diversidade presente nos grupos de crianças é uma oportunidade educativa, desde que haja uma escuta sensível e uma prática reflexiva por parte do educador, que reconheça e valorize os diferentes ritmos, interesses e competências das crianças (Formosinho, 2008). Surgiu, assim, a curiosidade de compreender melhor como crianças de diferentes faixas etárias interagem entre si, refletir se se influenciam ou se afastam nas dinâmicas que desenvolvem. Entendeu-se ser esta uma forma de aprofundar a compreensão das interações das crianças em jardim de infância e o papel do respetivo educador na gestão e organização do grupo de crianças, enquanto mediador atento.

Num momento em que se reforça a importância de uma educação mais inclusiva, centrada na criança e respeitadora da diversidade, compreender as potencialidades e constrangimentos dos grupos heterogéneos é imprescindível para melhorar práticas pedagógicas. Esta investigação procura, por isso, contribuir para uma maior compreensão desta problemática complexa, que aprofundo de seguida no referencial teórico, promovendo um olhar atento e crítico sobre as práticas educativas e a escuta das diferentes vozes envolvidas no processo educativo.

2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

A investigação teve como questão de partida a seguinte: “Quais as potencialidades e os constrangimentos identificados num grupo heterogéneo de jardim de infância de uma IPSS do centro de Leiria, em momentos de brincar¹ ao ar livre?”

Considerando a problemática foram traçados os seguintes objetivos de investigação:

- Identificar as potencialidades e constrangimentos dos grupos heterogéneos;
- Compreender as interações estabelecidas entre crianças de diferentes idades em momentos de brincar ao ar livre;
- Refletir estratégias utilizadas por uma educadora de infância relacionadas com a gestão de um grupo heterogéneo de jardim de infância.

¹ No âmbito do estudo os conceitos de brincadeira livre e brincar assumem significados similares, valorizando-se sempre neste estudo a iniciativa da criança.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

De seguida explora-se o conceito de criança e de desenvolvimento na infância, são esclarecidos os benefícios das interações entre pares e apresentadas as dimensões da diversidade presentes em contextos de educação de infância. Faz-se referência ao valor do brincar ao ar livre e à constituição dos grupos heterogéneos em educação de infância. Por fim, é refletido o papel do educador de infância e são identificados os desafios com os quais estes profissionais se deparam, quando estão perante a heterogeneidade de grupos de jardim de infância.

3.1 CONCEITO DE CRIANÇA E DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA

Nos dias de hoje, a visão predominante de criança reconhece-a como sujeito ativo, singular e plural, em processo contínuo de desenvolvimento integral, que abrange as dimensões física, cognitiva, emocional e social. A pluralidade inerente ao ser humano manifesta-se desde os primeiros anos de vida, tornando cada criança um ser único, detentor de uma identidade própria, como defendem Lopes da Silva et al. (2016) e Morin (2000), ao reconhecerem a criança como um ser complexo, singular e em construção relacional. Esta singularidade expressa-se nos seus modos de sentir, pensar, agir e comunicar, exigindo práticas educativas sensíveis à diversidade e centradas na escuta ativa. Como defendem as OCEPE “a criança é um sujeito único, com um modo próprio de ser, sentir, agir e pensar, sendo necessário acolher e respeitar a sua individualidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

Esta perspetiva vai ao encontro da abordagem de Morin (2000), que afirma que o ser humano é, em simultâneo, “físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico sendo por isso complexo e único” (p.18). Para o autor, cada criança é única, com a sua maneira própria de ser, mas ao mesmo tempo, faz parte de um grupo social alargado, com o qual partilha relações, valores e experiências.

Reconhecer a heterogeneidade dos grupos implica, desde logo, considerar a diversidade que habita em cada criança, enquanto sujeito de direitos, aprendizagens e relações. Esta visão, assumida pelas OCEPE (Lopes da Silva et. al., 2016), sustenta a ideia de que cada criança constrói o seu percurso com base nas experiências que vive, as relações que estabelece e os contextos que habita. A diversidade não se limita a aspetos observáveis como a idade, mas abrange modos de ser, pensar, agir e aprender.

A maneira como entendemos a criança no contexto da educação influencia diretamente as práticas pedagógicas e as intenções educativas. Quando vemos a criança como um ser competente, ativo, único e em constante desenvolvimento, estamos a apoiar uma abordagem pedagógica que valoriza a escuta, a participação e a construção de si mesmo como aprendente. Esta visão tem-se fortalecido na educação de infância apoiada por diversas teorias do desenvolvimento que reconhecem a importância da criança ter um papel ativo na sua aprendizagem e de se valorizarem as interações sociais nesse processo.

Uma referência na psicologia do desenvolvimento, Jean Piaget (1972), defende que a criança constrói o seu conhecimento a partir da interação ativa com o meio, numa lógica de estádios de desenvolvimento que respeitam a maturação cognitiva e a construção progressista de estruturas mentais. O autor refere que a aprendizagem surge através da ação, da manipulação, da experimentação e da constante adaptação ao novo. A esta abordagem junta-se a perspetiva socio construtivista de Vygotsky (2000), que destaca o papel das interações sociais e da cultura de mediação do desenvolvimento. Introduce o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendido como o espaço entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e aquilo que pode realizar com o apoio de um adulto ou de um par mais experiente. Este conceito valoriza a mediação pedagógica, considerando que é na relação que a criança amplia as suas competências. Por sua vez Bruner (1997) reforça esta ideia ao considerar que o desenvolvimento humano é influenciado pela cultura e pelas formas simbólicas de representação da realidade, nomeadamente pela linguagem.

No contexto português, Sérgio Niza (2007) contribui para o reforço de uma pedagogia centrada na criança, ao defender uma abordagem que valoriza o pensamento na infância, as suas emoções, curiosidades e modos de agir. Este sublinha a importância de respeitar os tempos próprios da infância, reconhecendo que o conhecimento da criança se organiza a partir da curiosidade e das experiências vividas. Para Niza (2007) a criança pensa com o corpo, com a linguagem e a imaginação e é neste conjunto que se revela o desenvolvimento. Esta linha de pensamento é partilhada por autores como Oliveira-Formosinho e Araújo (2011a), que defendem uma pedagogia de escuta e participação, centrada na criança, entendida esta como um ser competente, capaz de contribuir para o seu processo educativo. O desenvolvimento é visto como um processo holístico que envolve o corpo, as emoções, a linguagem, a relação com o outro e as experiências vividas em ambientes ricos.

Estas perspectivas convergem na valorização da criança como sujeito em desenvolvimento, num processo que não se limita à aquisição de conteúdos, mas que envolve a construção da identidade, do pensamento e da relação com o outro. A criança desenvolve-se em articulação com o meio e com as experiências que lhe são proporcionadas. Assim, o conceito de criança é entendido como um referencial complexo, o que significa reconhecer a criança como ativa e dinâmica, um ser singular, com diversas competências, conhecimento e uma voz. Como é abordado por Lopes da Silva (2016) o seu desenvolvimento é entendido como um processo global, interativo, influenciado por fatores biológicos, emocionais, sociais e culturais, e profundamente marcado pelas experiências que vive e pelas relações que estabelece.

3.2 BENEFÍCIOS DAS INTERAÇÕES ENTRE PARES

As interações entre pares são reconhecidas como elementos fulcrais do desenvolvimento na infância, sendo amplamente reconhecidas como promotoras de aprendizagens sociais, cognitivas, emocionais e comunicativas (Lopes da Silva et al., 2016). No contexto de educação pré-escolar, a convivência entre crianças favorece a emergência de aprendizagens partilhadas, baseadas na cooperação, na escuta e na imitação e negociação de significados (Corsaro, 2011). Estas experiências são particularmente importantes para o desenvolvimento de autonomia, da empatia e da autorregulação da criança (Goldstein, 2012).

As interações são ainda fundamentais na construção de significados partilhados, constituindo espaços privilegiados para a aprendizagem de regras sociais, da linguagem e da cultura, como aborda Oliveira-Formosinho e Araújo (2011b). Na mesma ótica, Corsaro (2011) identifica grupos de pares como micro sociedades onde as crianças constroem normas, elaboram regras e cocriam formas de interpretar o mundo, participando ativamente na sua socialização. As OCEPE evidenciam que a interação com os pares promove aquisição de competências imprescindíveis como a escuta, a partilha, a colaboração, a resolução de conflitos e a aprendizagem do respeito mútuo, frisando que “o grupo de pares é um contexto fundamental de socialização, onde se aprende a viver com os outros” (Lopes da Silva et. al., 2016, p.20).

Algo que é de grande relevância é a importância das interações para o desenvolvimento da intersubjetividade, isto é, a capacidade de compreender e partilhar o ponto de vista do outro, essencial à construção de relações éticas e comunicativas, tal como defende

Goldstein (2012). Numa abordagem sociológica, Corsaro (2011) refere ainda que as crianças constroem culturas de pares onde experimentam papéis sociais, elaboram regras próprias e cocriam significados. Estes contributos mostram que, muito além de momento lúdicos, as interações entre crianças são contextos pedagógicos privilegiados, onde os desenvolvimentos cognitivos, emocionais, linguísticos e morais se cruzam, contribuindo para a construção da identidade e da pertença social.

Assim, ao reconhecermos as interações entre pares como contextos pedagógicos essenciais para o desenvolvimento global da criança, torna-se igualmente pertinente considerar os múltiplos fatores que influenciam essas interações. A diversidade presente nos contextos de educação de infância, seja ao nível etário, cultural, linguístico ou das capacidades individuais, introduz dinâmicas que enriquecem ou desafiam essas relações. Compreender as diferentes dimensões permite olhar para um grupo de crianças como um espaço de inclusão e equidade, onde cada criança com as suas especificidades contribui para a construção de experiências significativas.

3.3 DIMENSÕES DA DIVERSIDADE PRESENTES EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Reconhecer a diversidade em contexto de educação de infância implica mais do que considerar apenas a diferença de idades entre as crianças. A sala de jardim de infância é, por natureza, um espaço marcado por uma multiplicidade de dimensões que refletem a complexidade de cada criança enquanto sujeito único. Entre as múltiplas dimensões destaca-se a diversidade etária, especialmente em grupos heterogêneos, onde coexistem igualmente crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, o que implica diversas formas de comunicar, de brincar e de aprender (Lopes da Silva et. al., 2016).

A diversidade sociocultural constitui geralmente também uma dimensão central, as crianças chegam à instituição com experiências familiares, valores e práticas culturais distintas, exigindo do educador uma mente aberta, sensível e respeitadora da pluralidade que habita o grupo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2011). Associada a esta surge a diversidade linguística, sobretudo evidente em crianças cuja língua materna não é o português, o que pode prejudicar a sua participação se não forem asseguradas estratégias de inclusão e valorização da sua identidade linguística (Lopes da Silva et. al., 2016).

Importa ainda salientar a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Cada criança detém modos próprios de explorar o meio, construir conhecimento e interagir com os

pares e com os adultos. Enquanto algumas crianças evidenciam um estilo mais verbal ou ativo, outras revelam-se mais observadoras e requerem mais tempo e apoio para se envolverem. Tal diversidade desafia o educador a adotar uma prática pedagógica diferenciada, apta a responder aos níveis de envolvimento e bem-estar das crianças, como salienta Laevers (2008).

A diversidade nas competências e níveis de desenvolvimento manifesta-se igualmente de forma transversal, refletindo-se em dimensões como a linguagem, a motricidade, a autonomia e a regulação emocional. A consciencialização desta diversidade implica um olhar pedagógico atento, capaz de criar ambientes ricos e desafiantes, que promovam a participação de todas as crianças e o seu progresso ao ritmo individual (Oliveira-Formosinho, 2007).

Não menos importante é a diversidade nas capacidades. Incluir a presença de crianças com necessidades educativas específicas no quotidiano educativo, desafia o educador a construir práticas verdadeiramente inclusivas. Estas situações não devem ser vistas como limitações, mas como oportunidades de desenvolver uma cultura de empatia, respeito pela diferença e construção de igualdade de oportunidades (Decreto-Lei n.º 54/2018). Por fim, importa considerar a diversidade na expressão e de temperamento, refletida nas formas como cada criança lida com os seus afetos, se envolve nas atividades, interage com os outros ou responde a desafios. Como sublinha Bruce (2005), respeitar esta diversidade implica permitir que as crianças se expressem de múltiplas formas, sem imposições ou estereótipos.

Compreender e acolher estas diferentes dimensões da diversidade é fundamental para a construção de ambientes educativos verdadeiramente inclusivos, onde cada criança se sinta reconhecida, valorizada e apoiada no seu percurso de desenvolvimento. Esta visão combina com a abordagem humanista e complexa da educação, que vai ao encontro da visão de Morin (2000), que defende que o ser humano é um ser multifacetado, cuja singularidade só pode ser compreendida na interação com os outros e com o meio. Reconhecer a diversidade em todas as suas expressões implica também repensar os contextos e as experiências proporcionadas às crianças no quotidiano educativo. Neste sentido, o brincar assume um papel central enquanto espaço privilegiado de expressão da individualidade, de construção de relações significativas e de exploração do mundo.

Entender o brincar como um direito e um território de desenvolvimento torna-se assim essencial para garantir práticas pedagógicas que respeitem e potenciem a diversidade.

3.4. O VALOR DO BRINCAR AO AR LIVRE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Neste contexto, torna-se evidente que as interações entre pares ganham maior riqueza e profundidade quando ocorrem em situações em que a criança age com liberdade, motivada pelos seus interesses e intenções. É justamente no brincar, em especial, no brincar ao ar livre que estas interações emergem com maior espontaneidade e significado. O brincar não apenas concede a comunicação, a negociação e a cooperação entre crianças, como também é um contexto privilegiado de expressão, construção de saberes e desenvolvimento pessoal e social. Desta forma, importa agora compreender o valor do brincar ao ar livre no processo de desenvolvimento e na promoção de experiências educativas ricas.

O brincar é uma atividade estruturante da infância, assumindo uma função essencial no desenvolvimento global da criança. Longe de ser apenas uma forma de entretenimento, o brincar ao ar livre representa um modo espontâneo e essencial de aprendizagem, pela qual a criança experimenta, questiona, simboliza, cria, comunica e estabelece relações consigo própria e com o mundo que a rodeia como é abordado por Bruce (2005) e por Lopes da Silva et. al., (2016). Segundo as OCEPE (2016), brincar ao ar livre deve ser reconhecido como “um modo específico de expressão de pensamento e ação da criança” (Lopes da Silva et. al., p.21), é importante existir tempo, espaço e valorização pedagógica destes momentos. Este brincar, não dirigido pelo adulto, permite à criança tomar decisões, resolver problemas, assumir diferentes papéis, lidar com frustrações e praticar competências de cooperação, sobretudo em interação com os seus pares.

O brincar é um espaço simbólico, onde as crianças reproduzem e transformam as experiências sociais que vivenciam, incluem regras, imaginando alternativas e construindo conhecimento com base na interação. Esta atividade lúdica é particularmente rica e propícia em grupos heterogéneos, pois permite a propagação de ideias, a aprendizagem por observação e imitação, bem como a mediação espontânea entre crianças de diferentes níveis de desenvolvimento.

A análise do brincar ao ar livre, baseada nos registos de observação em contextos de exploração livre, evidencia que a diversidade de idades, interesses, estilos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento nos grupos constitui, ao mesmo tempo, uma

oportunidade e um desafio pedagógico. Folque (2014a) destaca que a diversidade dentro do grupo pode enriquecer as interações entre crianças, promovendo a aprendizagem entre pares e a partilha de diferentes perspectivas, contribuindo para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo.

A heterogeneidade traz também desafios significativos: diferentes ritmos de participação, discrepâncias cognitivas e distintas formas de interação que podem gerar exclusão ou desmotivação. Para responder a essas tensões, a intervenção pedagógica deve ser intencional e flexível, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de aprendizagem (Neto, 2020). Bento (2020) acrescenta que contextos de brincar ao ar livre que valorizam a diversidade potenciam criatividade, empatia e resolução de problemas, mas alerta para o risco de amplificar desigualdades se não houver uma mediação consciente.

A presença de crianças com diferentes idades, interesses e ritmos de aprendizagem em contextos de brincar ao ar livre revela tensões inevitáveis nas práticas pedagógicas, obrigando a que se repensem estratégias e intervenções. Esta diversidade desafia o educador a equilibrar participação, inclusão e oportunidades de aprendizagem, evidenciando que a heterogeneidade não é apenas um recurso, mas também uma fonte de complexidade.

Tal como defendem Bruce (2005) e Lopes da Silva et al., (2016), o brincar espontâneo é um modo essencial de expressão, pensamento e construção de conhecimento, no qual a criança participa ativamente. Quando devidamente valorizado e sustentado por contextos pedagógicos intencionais, o brincar ao ar livre transforma-se num contexto privilegiado de desenvolvimento e de expressão pessoal e coletiva, tal como refere Malaguzzi (citado por Gandini, 1999).

3.5. GRUPOS HETEROGÊNEOS

A constituição de grupos heterogêneos, onde crianças de diferentes idades, ritmos de desenvolvimento, interesses e experiências diversas convivem, tem sido um objeto de crescente valorização na literatura especializada em educação de infância. Diversos estudos apontam que a heterogeneidade pode favorecer o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais, desde que acompanhada por uma

organização pedagógica intencional, flexível e sensível à diversidade presente, tal como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2011b).

Do ponto de vista do desenvolvimento, Vygotsky (2000) destaca que a aprendizagem ocorre num plano interativo, sendo particularmente estimulada em contextos sociais em que existe diversidade de competências. Os grupos heterogêneos ao reunirem crianças com diferentes domínios de saberes e estratégias, potenciam situações naturais de mediação entre pares. Nestes contextos, a ZPD manifesta-se na colaboração espontânea, como por exemplo, uma criança experiente apoia outra na resolução de uma tarefa, o que contribui para a assimilação progressiva de novas competências. Neste sentido, contextos heterogêneos são potenciadores de aprendizagens, tendo em conta que criam oportunidades constantes de observação, imitação e colaboração.

O valor do conflito sociocognitivo como motor do desenvolvimento é reconhecido por Piaget (1972) que defende que a troca de pontos de vista entre crianças em estádios diferentes de pensamento promove a construção de novas estruturas mentais. Em grupos heterogêneos de diferentes idades, este paralelo de perspetivas é mais frequente, quando este é bem mediado, isto é, o educador intercede de forma intencional e sensível garantindo que as interações entre crianças com diferentes níveis de desenvolvimento resultem em aprendizagem efetiva. Isto implica: orientar o conflito sociocognitivo para que se transforme em reflexão e não em frustração, ajustar os desafios à zona de desenvolvimento proximal de cada criança (Vygotsky, 2000), promover o diálogo e a explicação de ideias entre pares e assegurar a inclusão, evitando que crianças com competências mais consolidadas dominem a atividade ou que crianças com menos competências fiquem à margem (Neto, 2020).

Na perspetiva de Niza (2007) a diversidade presente nos grupos heterogêneos dever ser acolhida e transformada num valor educativo. Este autor, inserido no Movimento da Escola Moderna, destaca a heterogeneidade como uma condição natural dos grupos, que incentiva a cooperação, a solidariedade e a responsabilização partilhada, desde que o educador adote uma postura de escuta, flexibilidade, intencionalidade educativa e respeito pelas diferenças individuais.

Esta conceção converge com a proposta da Pedagogia-em-Participação, defendida por Oliveira-Formosinho e Araújo (2011a), que assenta numa visão da criança como sujeito

competente, capaz de contribuir ativamente para o seu percurso de aprendizagem. Nesta abordagem o educador é co-investigador e parceiro no processo educativo, sendo responsável por organizar o ambiente e o tempo de forma flexível, sensível e atenta à diversidade de ritmos, interesses e competências do grupo, promovendo a equidade e a construção conjunta de saberes. As Orientações Curriculares para o Pré-escolar (OCEPE), reforçam também esta abordagem ao referirem que “a heterogeneidade é uma característica natural dos grupos de crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.19). A heterogeneidade está longe de ser um obstáculo, deve ser antes entendida como uma oportunidade pedagógica que, quando bem gerida, contribui para aprendizagens mais significativas, relações mais empáticas e contextos mais inclusivos, favorece a cultura de pares, onde as crianças constroem coletivamente normas, valores e significados, como menciona Corsaro (2011).

Também existem algumas abordagens pedagógicas consolidadas que reforçam a valorização dos grupos heterogêneos. No modelo de High Scope, a aprendizagem em grupos heterogêneos relativamente à idade, permite a modelagem de comportamentos e estratégias entre pares, promovendo a autorregulação, a escolha autónoma e a aprendizagem ativa (Epstein, 2014). No que diz respeito à abordagem Reggio Emilia, a convivência entre crianças de diferentes idades é vista como um valor estético e ético, que enriquece a construção partilhada do conhecimento, reforçando o papel do grupo como comunidade de investigação e expressão (Rinaldi, 2006).

A valorização dos grupos heterogêneos em educação de infância implica, inevitavelmente, uma atuação pedagógica consciente e sensível à diversidade presente. O potencial destes contextos para promover aprendizagens significativas, interações ricas e uma cultura de entreatajuda entre pares não se concretiza de forma espontânea. A diversidade no grupo requer uma prática educativa intencional, que acolha as diferenças como uma mais-valia e organize o contexto educativo de forma a promover a equidade e a participação, tal como é mencionado por Oliveira Formosinho e Araújo (2011).

As OCEPE (2016) sublinham ainda que a heterogeneidade deve ser encarada como oportunidade pedagógica e não como obstáculo, requerendo do educador um papel ativo na criação de ambientes inclusivos e estimulantes (Lopes da Silva et al., 2016). Nesta circunstância, o papel do educador adquire uma relevância central. É o educador que através da sua escuta, observação, organização do tempo e do espaço, mediação dos

conflitos e propostas de experiências significativas dá sentido pedagógico à heterogeneidade, como afirmam Formosinho e Oliveira-Formosinho (2011).

3.6 PAPEL DO EDUCADOR: DESAFIOS E MEDIAÇÃO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Na educação de infância, o papel do educador assume uma relevância central, não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como facilitador de aprendizagens e promotor de contextos educativos ricos, seguros e desafiantes. O educador é alguém que, com intencionalidade pedagógica, constrói um ambiente propício ao desenvolvimento global da criança, reconhecendo-a como um sujeito de direitos, ativo, competente e detentor de potencialidades. Esta mediação impõe uma escuta atenta, uma atitude investigativa e uma postura de compromisso com a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem.

A sua ação, longe de ser espontânea ou apenas baseada na experiência, exige uma profunda intencionalidade (Oliveira Formosinho & Formosinho, 2011). A intencionalidade educativa manifesta-se na capacidade de o educador observar, escutar e planear com base nas necessidades do grupo e de cada criança como também orienta a organização do espaço, a escolha de materiais, a gestão do tempo e a promoção de experiências significativas (Lopes da Silva et al., 2016). Trabalhar com grupos heterogéneos implica um olhar atento à diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento; a diversidade deve ser aproveitada como oportunidade pedagógica mediante práticas inclusivas e diferenciadas.

A presença de crianças de idades diferentes cria dinâmicas lúdicas e sociais que exigem mediação sensível: as crianças mais velhas atuam muitas vezes como modelos, ampliando papéis e narrativas, enquanto as mais novas beneficiam de imitação e da extensão da sua zona de desenvolvimento proximal (Marcolino, Mello & Folque, 2016; Garcia, 2018). Assim, o brincar coletivo torna-se instrumento para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Martins & Neves, 2020).

Prosseguindo com estas perspetivas a investigação em contextos portugueses mostra que o brincar em grupos multietários potencia a emergência de interações complexas, como a negociação de regras, a cooperação em tarefas comuns e a resolução de conflitos (Garcia, 2018; Martins & Neves, 2020). As crianças mais velhas tendem a assumir funções de liderança e orientação, enquanto as mais novas introduzem espontaneidade e

criatividade, tornando o jogo mais dinâmico. Contudo, estas diferenças também podem gerar assimetrias de poder e situações de exclusão, que exigem do educador uma mediação sensível, capaz de transformar os conflitos em oportunidades de aprendizagem socioemocional (Marcolino, Mello & Folque, 2016).

A intencionalidade do educador reflete-se tanto em decisões estruturais como em práticas de acompanhamento direto. No plano estrutural, o educador deve organizar o espaço de forma a permitir agrupamentos espontâneos e pequenos grupos heterogêneos, selecionar materiais que possibilitem múltiplos níveis de exploração e reservar períodos de brincadeira autónoma prolongados, permitindo que as interações evoluam naturalmente (Lopes da Silva et al., 2016). No plano da intervenção, destacam-se estratégias como promover atividades de papéis flexíveis, nomeadamente dramatizações e jogos de simulação (Marcolino et al., 2016); preparar “estações” com materiais adequados a diferentes idades e níveis de desafio (Martins & Neves, 2020); e usar a observação e o registo sistemático para planear pares de mentoria e ajustar propostas pedagógicas às necessidades reais do grupo (Garcia, 2018).

Além disso, a constante reflexão crítica sobre a prática constitui uma exigência permanente, permitindo ao educador identificar fragilidades e evoluir no seu desempenho. Essa postura coloca-o como aprendiz ao longo da vida e garante que a diversidade, longe de ser obstáculo, se transforme em fonte de enriquecimento coletivo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Sendo assim, o educador é simultaneamente cuidador, mediador, investigador e promotor de contextos educativos democráticos e equitativos. Esta complexidade exige formação sólida e prática eticamente comprometida; desta forma, o educador torna-se uma figura-chave na promoção de uma pedagogia da infância centrada na criança, nos seus direitos e no seu potencial.

4. OPÇÕES METODOLÓGICAS

4.1. NATUREZA DO ESTUDO

A presente investigação insere-se no paradigma qualitativo, tendo em conta a natureza interpretativa da pesquisa, pois procura-se compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas vivências num contexto educativo específico. Como referem Bogdan