



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Escola de Ciências Sociais

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar – A Relevância da Interação Adulto-
Criança no Processo de Aprendizagem e
Desenvolvimento**

Ana Rita Piteira Grosso

Orientação: Mestre Maria de Fátima Godinho

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora 2013



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Escola de Ciências Sociais

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar – A Relevância da Interação Adulto-
Criança no Processo de Aprendizagem e
Desenvolvimento**

Ana Rita Piteira Grosso

Orientação: Mestre Maria de Fátima Godinho

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora 2013

Agradecimentos

Antes de iniciar a apresentação deste relatório, de uma forma muito pessoal, não poderia deixar de manifestar o meu maior agradecimento a todos aqueles que, pelo simples encorajamento e pela efetiva ajuda, contribuíram para a realização deste trabalho.

Deste modo, agradeço, principalmente, aos meus pais pelo esforço que foram fazendo e fazem ao longo destes anos e a todos os professores e educadores que fizeram parte da minha formação académica.

O meu muito obrigada a todos.

Resumo

O presente relatório, realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II em Creche e Jardim-de-infância, visa compreender a relevância da interação adulto-criança no processo de aprendizagem e desenvolvimento e de como esta influencia a qualidade do ambiente educativo.

Para descrever a relevância desta interação utilizaram-se diferentes referenciais como, o Modelo High-Scope cujo enfoque é aprendizagem pela ação, a Teoria de Aprendizagem e Desenvolvimento de Lev-Vygotsky que evidencia que a criança se desenvolve através da interação com o meio e com a sociedade, o Manual DQP cujos instrumentos permitem avaliar e melhorar os contextos educativos e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar fundamental enquanto apoio para os educadores nas decisões sobre a sua ação educativa.

Numa metodologia de investigação-ação e com o suporte dos referenciais mencionados procurei superar dificuldades, potenciar ambientes educativos de qualidade e melhorar o meu processo de construção e formação profissional.

Palavras-chave: Interação adulto-criança; Aprendizagem e Desenvolvimento; Qualidade; Investigação-Ação

Abstract

Teaching Practice in Pre-school Education – The Importance of Adult-Child Interaction in the Process of Learning and Development

This report, conducted in the context of curricular units Teaching Practice I and II ‘creche’ and pre-school, aims to understand the importance of adult-child interaction in learning and development and how this influences the quality of educational environment.

To describe the relevance of this interaction we used different references such as the High-Scope Model which focuses on action learning, the Theory of Learning and Development Lev Vygotsky, which shows that the child develops through interaction with the environment and with society, the Manual DQP whose instruments to assess

and improve the educational contexts and Curriculum Guidelines for Pre-School Education as fundamental support for educators in decisions about their educational.

A methodology of action research and the support of the references mentioned searched overcome difficulties, enhance quality educational environments and improve my build process and training.

Keywords: adult-child interaction; learning and development; quality; action research

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract.....	II
Índice de Figuras.....	VII
Índice de Quadros	VIII
Siglas.....	VIII
Introdução.....	1
Capítulo 1	5
Enquadramento Teórico-Prático.....	5
1. Importância da interação adulto-criança	5
1.1. Perspetiva do Modelo High-Scope	5
1.2. Perspetiva de Lev-Vygotsky	13
1.3. A interação adulto-criança como dimensão da qualidade	15
1.3.1. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias [DQP].....	18
1.3.2. Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância	21
1.3.3. Perfil de Implementação do Programa	22
1.4 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	22
2. Fatores potencializadores da interação adulto-criança.....	26
2.1. Organização dos espaços e materiais	28
2.2. Organização do tempo	32
2.3. Observar, planificar e avaliar	37
Capítulo 2	41
3. Dimensão Investigativa	41
3.1 Metodologia	41
3.2 Caracterização da Instituição	43

3.3 Caracterização do Contexto de Creche	44
3.3.1 Caracterização do Grupo	45
3.3.2 Organização do Espaço e Materiais:.....	46
3.3.3 Organização do Tempo	47
3.4 Caracterização do contexto de Jardim de Infância	48
3.4.1 Caracterização do Grupo	49
3.4.2 Organização do Espaço e Materiais:.....	50
3.4.3 Organização do Tempo	53
3.5. Instrumentos utilizados para a compreensão da interação adulto-criança.....	54
3.5.1 Perfil de Implementação do Programa.....	54
3.5.2. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias [DQP]	72
3.5.3. Caderno de Formação	78
Capítulo 3	79
4. Evidências da interação adulto-criança ao decurso da Prática de Ensino Supervisionada (PES):	79
4.1 Caderno de Formação	79
4.2. Planificações	81
4.3. Trabalho de Projeto.....	83
Considerações Finais	93
Referências Bibliográficas.....	96
Apêndice	
Apêndice A	

Índice de Figuras

Figura 1 – As crianças a recolherem as folhas.....	25
Figura 2 – As crianças a brincarem livremente	25
Figura 3 – As crianças a brincarem livremente	31
Figura 4 – Sala onde as crianças costumam brincar	46
Figura 5 – Sala de refeições e de elaboração de trabalhos de expressão plástica.....	46
Figura 6 – Casa de banho das crianças	47
Figuras 7 e 8 – Sala das Borboletas	50
Figura 9 – Área da garagem.....	51
Figura 10 – Área da casinha.....	51
Figura 11 – Área do cabeleireiro	51
Figura 12 – Área da mercearia.....	52
Figura 13 - Área da biblioteca	52
Figura 14 – Área da Pintura.....	52
Figura 15 – Mapa conceptual.....	86
Figura 16 – As crianças a procurar livros na biblioteca.....	87
Figura 17 – Livros de pesquisa	87
Figura 18 – Visita da Higienista	88
Figura 19 – As crianças a escreverem uma carta.....	90
Figura 20 – As crianças a colocarem a carta no correio	90
Figura 21 – Apresentação do projeto “Porque nos caem os dentes?”	91

Índice de Quadros

Quadro 1 – A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica	56
Quadro 2 – Há espaço de trabalho adequado em cada área de sala.....	57
Quadro 3 – A sala é segura e bem conservada.....	57
Quadro 4 – Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.	58
Quadro 5 – Há materiais suficientes em cada área para as várias crianças trabalharem	59
Quadro 6 – Há objetos reais, materiais para usar os sentidos e para “fazer de conta”, há materiais para fazer representações a duas ou três dimensões	60
Quadro 7 – Os materiais estão ao alcance das crianças	61
Quadro 8 – A variedade de materiais desenvolve a consciência das diferenças entre pessoas e as suas experiências	62
Quadro 9 – Os adultos implementaram uma rotina diária consistente	62
Quadro 10 – A rotina diária inclui tempo adequado para planejar, trabalhar e relembrar	63
Quadro 11 – Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planificação baseada nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos.....	64
Quadro 12 – Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de relembrar individualmente e com pequenos grupos de crianças	65
Quadro 13 – A rotina diária proporciona um equilíbrio entre atividades de grande e pequeno grupo.....	65
Quadro 14 – Os adultos utilizam as estratégias de observar, de perguntar, de repetir e de expandir-se na sua comunicação com as crianças.....	66
Quadro 15 – Os adultos participam ativamente no jogo das crianças	67
Quadro 16 – Os adultos mantem um equilíbrio entre a fala do adulto e a fala das crianças, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças.....	67

Quadro 17 – As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente	68
Quadro 18 – Quando existe mais do que um adulto na sala (educadora e estagiária, educadora e assistente técnico de apoio, educadora e auxiliar de ação educativa) é utilizado um modelo de trabalho em equipa, com os diferentes adultos a partilharem responsabilidades na implementação do currículo	69
Quadro 19 - Ficha de Observação do Envolvimento do Adulto – PESI.....	73
Quadro 20 - Ficha de Observação do Envolvimento do Adulto – PESII	75

Siglas

CAIE -Centro de Actividade Infantil de Évora

COR – Child Observation Record (Registo de Observação da Criança)

DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

ECERS – Early Childhood Environment Rating Scale (Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância)

IPSS – Instituto Particular de Solidariedade Social

M.E. – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PIP – Profile of Program Implementation (Perfil de Implementação do Programa)

PQA – Program Quality Assessement (Avaliação da Qualidade do Programa)

Introdução

No âmbito das unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I e II em Creche e Jardim de Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escola da Universidade de Évora, foi-me proposto elaborar um Relatório de Estágio, que descrevesse e refletisse os conhecimentos e aprendizagens adquiridos no decorrer da PESI e II de acordo com uma determinada temática escolhida por mim.

Deste modo, a temática escolhida, designa-se por “Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar – A Relevância da Interação Adulto-Criança no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento”. Escolhi este tema por considerar que a forma como o adulto interage com a criança tem um papel fundamental para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, contribui para a regulação de comportamentos e atitudes, bem como para a construção da sua identidade pessoal. Considero, ainda, que para existirem interações positivas e significativas entre o adulto e a criança é importante que o adulto promova um ambiente de qualidade, ou seja, desenvolva e crie ambientes desafiantes e estimulantes que proporcionem novas experiências em contextos significativos, oportunidades para aprendizagens ativas, o que consequentemente irá permitir à criança, segundo Hohmann e Weikart (2009), “ (...) trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medo, ansiedades ou de aborrecimento e negligência” (p.63), bem como de resolver problemas com que se depara, tal como também é referido no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, no ponto III – Integração do Currículo, 2. a) o educador de infância deve “Organiza[r] um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interacção com os adultos e com as outras crianças”.

Apesar de considerar os aspetos anteriormente descritos importantes e fundamentais, outra das motivações que me levou a desenvolver este relatório foi o facto de sentir dificuldades em desenvolver uma ação educativa que permitisse ser uma mais-valia naquele ambiente educativo, ou seja, existia uma enorme inquietação por não saber como agir, posicionar-me na sala, abordar as crianças e implementar as práticas educativas no contexto de Creche e Jardim de Infância. A forma como deveria desempenhar o meu papel de educadora, nomeadamente ao nível das interações, era algo que me suscitava algumas dúvidas e preocupações. A noção que tinha sobre o meu papel e sobre as interações a desenvolver com as crianças era determinada pelo facto de

não conseguir olhar para as crianças como agentes da sua própria aprendizagem, ou seja, tal como referem Hohmann e Weikart (2009) “ (...) agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção (...)” (p.22). Considerava que o educador deveria, sempre que necessário intervir e auxiliar as crianças, não lhes dando assim oportunidade de aprenderem através da sua acção. Outro dos aspetos em que senti dificuldades foi no facto de não conseguir identificar as necessidades e preferências das crianças, de modo, a proporcionar-lhes ambientes e propostas educativas significativas. Assim considerei que seria de nobre importância aprofundar esta temática, de forma, a que me pudesse ajudar, enquanto estagiária, durante a minha prática na PESI e II e futuramente enquanto educadora. Considero que a educação de infância e a profissão de educador está em constante evolução e o profissional de educação deve sempre questionar, procurar respostas e tentar adequar-se aos contextos e realidades em que desenvolve a sua acção. Por isso, o educador deverá ser investigador, de forma, a questionar-se acerca das suas decisões educativas, estratégias utilizadas com vista a melhorar as suas fragilidades e favorecer um clima propício à aprendizagem da criança em interação com o adulto.

A realização deste relatório e de todo o trabalho realizado ao longo da PES permitiu-me e continuará a permitir que eu tenha uma noção mais concreta e objetiva, pois tal como foi mencionando anteriormente é necessário que o educador esteja sempre em constante aprendizagem.

Desta forma e visto que o educador deverá ser investigador da sua própria prática a fim de a melhorar, optou-se por se desenvolver ao longo do estágio uma metodologia de investigação-ação. Esta metodologia tem duplo objetivo, o de investigar procurando identificar fragilidades/problemas que existam no contexto educativo e o de intervir procurando encontrar estratégias inovadoras para os problemas educativos com vista a melhorar as práticas educativas nos diversos campos da acção. Assim a investigação-ação, de acordo McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008) “ é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p.20)

O relatório encontra-se organizado em três capítulos. No primeiro capítulo encontra-se o enquadramento teórico-prático. A opção de fazer uma articulação sistemática entre a teoria e a prática prende-se com o facto de ter optado por apresentar a fundamentação relevante para a temática do relatório, articulando-a com exemplos

decorrentes da minha prática descritos e refletidos nos registos do Caderno de Formação.

Este capítulo inicia-se com a importância das interações adulto-criança, segundo vários referenciais, nomeadamente, o Modelo High-Scope (suportado com a prática durante a PES I e II), que refere ser fundamental que a criança estabeleça interações entre os objetos e os sujeitos, pois é através destas que a criança desenvolve a sua própria identidade; a perspectiva de Lev-Vygotsky onde menciona que criança desenvolve-se através das interações que estabelece com os adultos, pares mais capazes e com o meio onde está inserida. De seguida, aborda-se a interação adulto-criança como dimensão da qualidade onde num primeiro momento é definido o conceito de qualidade segundo diversos autores e, posteriormente, num segundo momento é compreendida a interação adulto-criança como dimensão da qualidade através de dois referenciais, nomeadamente, o referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias [DQP] (2009) de acordo com Mesquita-Novo e Pires (2009, citado por Pascal & Bertram, 2009) referindo que a interação e as relações adulto-criança “são centrais para a qualidade [das] aprendizagens” (p.125). De seguida, utilizou-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (1997) que referem que a interação que o adulto estabelece com a criança é fundamental para que este possa entender aquilo que a criança já sabe e adequar a sua intervenção educativa para que esta consiga adquirir diversas aprendizagens e conhecimentos (Ministério da Educação, 1997). Para além destes referenciais utilizou-se duas escalas que avaliam a qualidade do ambiente educativo, nomeadamente a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância - Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) e o Perfil de Implementação do Programa - Profile of Program Implementation (PIP) do Modelo High-Scope.

De seguida prossegue-se com os fatores potencializadores das interações adulto-criança onde é mencionado que para existirem interações de qualidade é necessário que o adulto desenvolva e adeque toda a sua ação educativa, no que diz respeito ao desenvolvimento do planeamento e avaliação, à organização dos espaços, materiais e tempo. O desenvolvimento deste ponto tem como suporte o Modelo High-Scope, referencial utilizado durante a PES I e II e o Caderno de Formação desenvolvido durante a PES.

O segundo capítulo destina-se à metodologia de intervenção, mais concretamente à metodologia de investigação-ação, utilizada pelo professor para melhorar a prática educativa nos diversos campos da ação e encontrar soluções inovadoras para os

problemas educativos. Sendo uma investigação-ação, partiu-se da identificação de um problema, problema esse que estava relacionado com as minhas inquietações e fragilidades acerca da forma como deveria desempenhar o meu papel de educadora. Ou seja sobre a forma como deveria organizar o ambiente educativo para que pudesse proporcionar positivas e significativas interações às crianças e que estas pudessem realizar diversas aprendizagens que contribuíssem também para o seu desenvolvimento. Assim para a realização desta investigação são utilizados dois instrumentos de observação, com vista a encontrar soluções aos problemas enunciados anteriormente: o Perfil de Implementação do Programa do Modelo High-Scope que permite avaliar o ambiente educativo e a Escala de Empenhamento do Adulto do referencial [DQP] (Bertram & Pascal, 2009) que possibilita analisar o tipo de mediação pedagógica do adulto no processo de aprendizagem das crianças.

O terceiro capítulo incide nas evidências da interação adulto-criança ao decurso da Prática de Ensino Supervisionada (PES), onde está mencionado a importância do Caderno de Formação e de como este me foi útil para refletir acerca das interações, a forma como planeei de modo e realçar as interações adulto-criança como fundamentais. E o Trabalho de Projeto, de como a partir deste se pode fomentar a interação adulto-criança no decorrer das suas fases de trabalho.

Para finalizar encontram-se as considerações finais, onde é mencionado a importância do desenvolvimento deste relatório a nível pessoal e profissional o que aprendi com a escolha e aprofundamento desta temática e o que pretendo aplicar futuramente num contexto educativo.

Capítulo 1

Enquadramento Teórico-Prático

Para o desenvolvimento deste relatório optei por realizar um enquadramento teórico-prático, onde começo por descrever a parte teórica suportando-me em diferentes referenciais, tais como, o Modelo High-Scope (modelo utilizado durante a PESI e II), a Teoria da Aprendizagem de Desenvolvimento de Lev-Vygotsky, o Manual DQP e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE]. De seguida, exemplifico e explico a teoria descrita com exemplos concretos da PESI e II em creche e jardim de infância através de excertos retirados do Caderno de Formação.

O Caderno de Formação consistiu na produção escrita de reflexões diárias (no decorrer da PESI) e semanais (no decorrer da PESII) onde contemplava uma dimensão descritiva, reflexiva e projetiva acerca de uma questão/acontecimento que considerei importante aprofundar, ou seja, era descrito a questão/acontecimento, de seguida, atribuía significado ao que era descrito, realçando aspetos relevantes relacionados com elementos teóricos, finalmente projetava a ação com vista a enquadrá-la futuramente.

1. Importância da interação adulto-criança

A interação que o adulto estabelece com a criança é bastante relevante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Deste modo, quando existem interações positivas entre o adulto e a criança, esta conseqüentemente está mais motivada, segura e predisposta a adquirir diversas e significativas aprendizagens e desenvolvimento. Caso contrário, não existindo interações positivas a criança irá sentir-se mais receosa e insegura para conseguir adquirir desenvolvimento e aprendizagem. Para que se compreenda melhor a importância da interação entre o adulto e a criança recorri a diversas perspetivas, que irei em seguida realçar e aprofundar com mais detalhe.

1.1. Perspetiva do Modelo High-Scope

O Modelo High-Scope procura desenvolver uma pedagogia centrada na ação da criança, ou seja, as crianças têm um papel fundamental na sua própria aprendizagem e aprendem através da interação e exploração do mundo que as rodeia (Hohmann &

Weikart, 2009). Este modelo integra a visão construtivista de Jean Piaget, que visa a manipulação e exploração de novas experiências.

Piaget apresenta a criança pequena como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos (Hohmann & Weikart, 2009). Segundo o mesmo autor citado por Hohmann e Weikart (2009), “o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos” (p.19).

Deste modo e segundo o Modelo High-Scope e de acordo com Hohmann e Weikart (2009), desde cedo, as crianças estabelecem interações significativas com as pessoas e os objetos que as rodeiam, o que conseqüentemente irá influenciar a “maneira como a [esta] se vê a si própria e (...) a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações”. Assim, “o desenvolvimento da [sua] identidade pessoal progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (p.64).

Desta forma, de acordo com Hohmann e Weikart (2009) é necessário que o adulto reduza o seu papel diretivo e crie interações positivas, fomentando climas de segurança e apoio, participando nas suas brincadeiras e encorajando a criança a resolver os seus próprios problemas. Assim promove uma maior autonomia, ou seja, (...) “a capacidade [que a] criança [tem para] levar a cabo ações de independência e explorações” (p.64). (...), e iniciativa desenvolvendo a sua capacidade de iniciar uma tarefa ou tomar uma decisão e levá-la até ao final”.

As interações que o adulto estabelece num contexto de creche e de jardim de infância são distintas, pois existe uma maior proximidade em creche do que em jardim de infância, tal como pude constatar durante a intervenção na PESI e II. Assim irei de seguida mencionar, mais pormenorizadamente, cada um destes contextos.

Relativamente ao contexto de creche as relações entre o educador e a criança são mais próximas, de acordo com Hohmann e Post (2011) desenvolve-se um clima de afeto, segurança, de relações positivas e recíprocas, fomenta-se o encorajamento e fala-se de uma forma mais calorosa. Ao existir este ambiente a criança está propícia a aprender e a compreender mais facilmente o sentido de si própria e do mundo. (Hohmann & Post, 2011).

Assim Hohmann e Post (2011) citam Erikson, para mencionar que para que as crianças possam efetuar as aprendizagens é necessário, um “ambiente emocionalmente rico, [ou seja, que apoie a] confiança” (p.31) [em vez da desconfiança]. Estas

aprendizagens são desenvolvidas através das experiências-chave (Hohmann & Post, 2011)

(...) que representam aquilo que os bebês e crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias (...) [, ou seja,] à medida que exploram e brincam ganham o **sentido de si próprias** (...), estabelecem **relações sociais** significativas (...), envolvem-se em **representações criativas** (...), descobrem como o **movimento** serve os seus objectivos (...), criam sistemas de **comunicação e linguagem** (...), **exploram objectos** (...), (...) constroem os primeiros conceitos de **quantidade e número**, [espaço e tempo] (p. 12).

As interações estabelecidas entre as crianças e os adultos proporcionam o suporte emocional de que as crianças precisam para descobrir gradualmente e compreender a sua individualidade quer física, quer social (Hohmann & Post, 2011), dado que “sem a chama das relações de confiança, a criança fica oprimida pelo medo, tristeza ou mágoa e torna-se cada vez mais passiva e incapaz de pedir ajuda” (p.33).

Deste modo, as relações de confiança são a chave para que, num contexto social intenso, ocorram situações de aprendizagem ativa. Durante este processo de aprendizagem ativa, as crianças são incentivadas a descobrir o mundo ao seu redor explorando e manipulando os objetos.

Assim, neste contexto, existe uma maior proximidade e cumplicidade durante as rotinas diárias, nomeadamente, na hora da mudança da fralda e da refeição, tal como pude constatar e frisar no caderno de formação (A. R. Grosso, produção pessoal, 11 de outubro, 2012)

Na minha opinião, poder participar na refeição das crianças é muito gratificante pois para além de poder interagir mais com as crianças, a pouco e pouco, vou podendo observar a sua evolução no pegar da colher e da sua própria autonomia.

Depois da refeição, o momento de higiene também é bastante importante, tal como refere Figueira (1998): “Os momentos de higiene e mudança de fralda são momentos privilegiados da relação adulto/criança, momentos de brincadeira com o corpo- pés, mãos, barriga, momentos de contacto físico e de

diálogo”. Desta forma, como é referido na citação a mudança de fralda é um momento de comunicação entre o adulto e a criança, quer através do gesto, da expressão verbal, de contacto físico, de interação afetiva que promovem aprendizagens significativas.

Durante estas observações nunca tinha pensado nem refletido na importância da relação do adulto com a criança no momento de mudar a fralda, só depois de um diálogo com a educadora é que comecei a refletir e a observar este momento. Desta forma, pude verificar que a auxiliar durante a prática da higiene estabelece um forte laço afetivo com a criança, dialogando com esta, interagindo e brincando um pouco.

No contexto de Jardim de Infância as interações entre o adulto e a criança são mais distantes, não querendo isto dizer que o adulto não se encontra presente nas brincadeiras e nas aprendizagens das crianças. O papel do adulto é de encorajar a criança para a aprendizagem ativa, ou seja, “os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2009, p.27). A aprendizagem através da ação, segundo vários estudos, observações e descobertas resulta das experiências-chave (Hohmann & Weikart, 2009) (...) “que descrevem o desenvolvimento social, cognitivo e físico” (...), (p.454). Estas de acordo com Hohmann e Weikart “descrevem [também] aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo, e os tipos de experiências que são importantes para o seu desenvolvimento” (p.454). As experiências-chave, no contexto de jardim de infância são as seguintes: “Representação Criativa”, que permite desenvolver as capacidades de representação das crianças, ou seja, a imitação, o faz de conta, o desenho, pintura e modelagem; “Linguagem e Literacia”, que pretende desenvolver e diversificar o vocabulário das crianças, ouvindo histórias e contando as suas próprias histórias e mantendo diálogos; “Iniciativa e Relações Interpessoais”, pretende desenvolver a autonomia e tomada de decisão das crianças e interagir com os adultos e pares; “Movimento”, pretende desenvolver a destreza e agilidade das crianças; “Música”, pretende desenvolver a linguagem das crianças, transmiti-lhes emoções e distinguir diversos sons; “Classificação” possibilita às crianças aprender que os materiais possuem diversas qualidades; “Seriação” permite desenvolver um raciocínio lógico de acordo com determinados materiais; “Número” pretende desenvolver a noção

de quantidade e número; “Espaço” possibilita desenvolver nas crianças as noções espaciais, ou seja, cheio, vazio, dentro, fora, em cima de a atrás de; “Tempo” pretende desenvolver as noções temporais, ou seja, hoje, ontem, amanhã, mês e ano.

O adulto deve ter como suporte alguns elementos, tais como, a partilha de controlo entre ambos, centrar-se nas capacidades das crianças, potenciar a formação de relações autênticas, apoiar as atividades lúdicas e adaptar estratégias de resolução de problemas em situações de conflito (Hohmann & Weikart, 2009). Durante a PESI e II o relacionamento com as crianças de jardim de infância foi mais distanciado do que em creche, ou seja, o meu papel como educadora foi mais de observadora e participei menos nas brincadeiras das crianças. Isto não quer dizer que não tenham participado e interagido com as mesmas, mas comparativamente ao contexto de creche foi mais distanciado. Estabeleci, igualmente com as crianças interações positivas, significativas, de afeto, carinho e compreensão mas mais distanciadas que em creche.

No que diz respeito à resolução de conflitos, segundo Hohmann e Weikart (2009), estas são consideradas como ótimas oportunidades de aprendizagem, em vez de existirem punições e permitem que existam interações positivas e significativas entre o adulto e a criança, quando o adulto consegue encontrar estratégias de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Assim, é importante que o adulto estimule a criança, de modo, a encontrar soluções mútuas, a agir em conformidade e a encoraje a resolver os seus próprios conflitos e situação em que está envolvida.

Durante a minha PESI e II, a resolução de conflitos foi um dos aspetos pelos quais senti algumas dificuldades/fragilidades relativamente à forma como deveria agir perante uma determinada situação. Esta dificuldade revelou-se quer no contexto de creche quer no contexto de jardim de infância, assim em seguida irei descrever alguns conflitos que ocorreram e a forma como agi recorrendo ao Caderno de Formação para as evidenciar.

Relativamente ao contexto de jardim de infância, observei e refleti acerca de alguns conflitos que ocorreram, os quais irei passar a descrever. Durante a PESII observei algumas vezes as crianças a entrarem em conflito por quererem o mesmo brinquedo. Desta forma recorrendo ao Caderno de Formação (A. R. Grosso, produção pessoal, 22 a 24 de abril, 2013) evidenciei o seguinte momento

Durante as brincadeiras no pátio têm existido, de vez em quando, alguns conflitos pois as crianças querem sempre a mesmo brinquedo, uma moto. Neste momento tento que as crianças resolvam o conflito sozinhas, encorajando-as a ir falar com o colega para que lhe empreste o brinquedo, de seguida, tentei abordar cada criança para chegarmos a um consenso. Mas nem sempre estas atitudes de encorajamento e de diálogo têm ajudado a resolver o conflito, que é frequente acontecer entre o T. (4:2) e o M. R. (4:8).

Uma das estratégias encontrada por parte de um dos adultos (educadora) foi o retirar do brinquedo, penso que esta não terá sido a melhor estratégia, pois o problema não foi solucionado. Mas eu também tentei, apenas, solucionar esta questão com duas estratégias, primeiramente tentei encorajar ambas as crianças a resolverem a situação sozinhas e depois falei com cada uma para chegarmos a um acordo e nenhuma destas soluções resultou. Tal como evidenciei, inicialmente, nem sempre soube lidar com a questão de resolução de conflitos, tentei encontrar estratégias mas nem sempre obtive resultados positivos. Assim, futuramente, terei de encontrar estratégias, de modo, a que as crianças retirem deste momento aprendizagens e desenvolvimento positivo e significativo.

Outro dos conflitos que observei e frisei no Caderno de Formação (A. R. Grosso, produção pessoal, 20 a 24 de maio, 2013) foi, novamente, durante a PESII em que verifiquei que durante um momento de aprendizagem nas áreas, uma das crianças que tinha planeado ir para a área da casinha e uma outra criança “expulsou-a”. A criança expulsa não enfrentou o problema e decidiu ir para outra área, mais tarde, no momento de rever a criança expôs o seu problema. E neste momento observei e frisei

que o adulto deve ajudar as crianças a discutirem sobre as situações, facto que aconteceu após ter verificado que a criança tinha razão, estivemos a dialogar com a L.B. (4:9), a D.F. (5:2) e com o restante grupo de criança, de modo, a refletir acerca do sucedido. E chegámos à conclusão que a D. F. (5:2) não agiu corretamente, e esta entendeu que não deveria ter “expulsado” a colega, e que a L.B. (4:9) deveria ter informada o adulto para que este a pudesse ajudar, encorando-a a resolver a questão.

Este conflito levou-me a refletir acerca da minha intervenção educativa, pois a meu ver deveria ter estado mais atenta, observando as crianças durante o momento de aprendizagem nas áreas e assim poderia ter evitado que esta criança tivesse sido “expulsa” da área. Por outro lado e visto que não observei esta situação, considero que os momentos de rever fazem todo o sentido, pois a criança expôs o seu problema e em grande grupo pudemos falar acerca do sucedido e refletir sobre o mesmo. Assim não só estas crianças, o restante grupo adquiriram uma nova aprendizagem mas também o adulto. Penso que ao termos falado em grande grupo foi uma mais-valia para as crianças, pois não só as crianças envolvidas refletiram acerca da questão como também as restantes crianças.

No que diz respeito ao contexto de creche, também existiram alguns conflitos que me levaram a refletir, nomeadamente, durante a PESII, em que durante a exploração de alguns materiais as crianças entraram em conflito. Assim irei novamente recorrendo ao Caderno de Formação (A. R. Grosso, produção pessoal, 04 a 08 de março, 2013) para pormenorizar este acontecimento

Na quarta feira, estivemos a explorar bolas (algumas bolas já estavam na sala outras levei-as eu) pequenas, grandes e as partes do corpo. Inicialmente, as crianças começaram por explorar as bolas livremente, durante este momento, existiram diversos conflitos entre as crianças pois todas queriam as bolas “novas” as que já se encontravam na sala as crianças não queriam. Durante os conflitos tentei conversar com as crianças, de modo, a que entendessem que haviam mais bolas e que podiam brincar com as outras não só com as “novas”, que estas iam ficar na sala e que podiam brincar noutro dia. Tentei abordar os conflitos com as crianças, tal como Mary Hohmann e David Weikart (2009) citam de forma calma e ao nível da criança, de seguida, conversei com estas de forma a que entendessem que não precisavam de entrar em conflito, pois existiam diversas bolas para brincarem. Mas nem sempre este comportamento teve “sucesso” na resolução dos conflitos

Ao refletir acerca deste momento entendi que, por vezes, é necessário repetir estratégias de resolução de problemas, pois por não resultar durante a primeira tentativa não quer dizer que não vá resultar à segundo ou terceira tentativa. Por outro lado

também é necessário adequar as estratégias de resolução de conflitos ao grupo de crianças sendo que uma estratégia pode resultar com um grupo e outra não. Assim é fundamental conhecer o grupo de crianças e planejar as resoluções de conflitos de acordo com as suas características, necessidades e interesses de cada uma das crianças.

Outro dos conflitos que pude observar e registar no Caderno de Formação (A. R. Grosso, produção pessoal, 11 a 15 de março, 2013). Este conflito não se gerou com os pares mas si consigo mesmo (conflito intrapessoal), de seguida irei evidenciar a situação.

Durante a proposta de exploração de peças de encaixe pude verificar que as crianças manuseiam facilmente este objetos, até mesmo aos mais novos, como o G. C. (1:8) que o fazia sem dificuldades. Apenas revelou mais dificuldade com as peças pequenas, tentando encaixá-las mas sem sucesso. Ao observar esta criança verifiquei que tentou varias vezes mas sem obter resultados positivos, de seguida, e já chateado atirou as peças e olhou para mim. Neste momento, decidi abordar a criança e encorajá-la a continuar, para que não desistisse e continuasse a tentar, de forma, a que pudesse tentar resolver o problema com que se deparava sozinho, aprendendo por si mesmo. A criança continuou a tentar e a pouco e pouco ia arranjanado estratégias para conseguir encaixar as peças. Posteriormente conseguiu encaixar uma e olhou para mim, elogiei a criança e este continuou na sua exploração.

Esta situação de conflito intrapessoal permitiu-me verificar que para esta criança esta estratégia de resolução de conflitos resultou, não se obtendo de imediato resultados, mas a pouco e pouco foram-se evidenciando. O que não quer dizer que com outra criança esta estratégia resultasse, tal como, se evidenciou anteriormente é fundamental conhecer o grupo de crianças e cada criança individualmente para que se consiga encontrar estratégias de resolução de conflitos. Sendo que nem sempre o educador terá de intervir, mas sim observar a criança e deixar que esta aprenda por si própria, pois tal como mencionam Hohmann e Post (2011) "se o educador estiver sempre a intervir e a "socorrer" o bebé ou a criança mais jovem, a criança não ganha o sentido de ser agente activo da sua própria vida" (p.88).

Outro dos principais princípios que o modelo High-Scope considera que deverá existir numa rotina diária consistente será o processo de planejar-fazer-rever que permite às crianças escolher e planejar as suas atividades (o que aumentava o seu interesse), executar o que decidiram fazer e falar sobre o que fizeram, tendo, sempre que necessário, o apoio do adulto para refletir sobre as suas escolhas e as experiências. Este processo ajuda as crianças a desenvolver uma maior confiança no seu poder de decisão e paralelamente reforçar o seu sentimento de autonomia. Este processo é extremamente importante e central para as aprendizagens das crianças e relevante para o Modelo-Scope. Este modelo irá ser descrito e enquadrado na minha prática, mais pormenorizadamente, no ponto 2.2 Organização do Tempo, deste relatório.

Sendo o processo planejar-fazer-rever central no Modelo High-Scope este não impede que hajam os tempos habituais que proporcionam também diversas experiências, nomeadamente, os tempos de pequeno e grande grupo, tempos de recreio ou exterior e de transição, cada um destes tempos tem características específicas e proporcionam aprendizagens ativas e fomentam as interações entre o adulto e a criança.

A organização do grupo será explicada, também, no ponto 2.2 Organização do Tempo, deste relatório, onde será pormenorizado cada um dos tempos articulando com exemplos decorrentes da minha prática descritos e refletidos nos registos do Caderno de Formação

1.2.Perspetiva de Lev-Vygotsky

Segundo a teoria de aprendizagem e desenvolvimento de Lev-Vygotsky, citando Feldman, Olds e Papalia (2001), as interações sociais com os adultos são consideradas como “factor-chave na aprendizagem das crianças, [assim] os adultos devem direcionar e organizar a aprendizagem da criança antes desta a poder dominar e internalizar” (p.36).

Deste modo e de acordo com a perspetiva de Vygotsky a criança desenvolve-se através das interações que estabelece com os adultos, pares mais capazes e com o meio onde está inserida. Assim, as interações (relações sociais e culturais) vão influenciar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, de forma, a proporcionar ótimas e positivas aprendizagens para o seu desenvolvimento (Mason & Sinha, 2010). Estas interações e a sua relação entre os processos de ensino e aprendizagem remontam até ao conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), ou seja, a distância entre o nível

de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas independentes e o nível de desenvolvimento proximal definido pela capacidade de solucionar problemas com a ajuda de um parceiro mais capaz. As aprendizagens que ocorrem na ZDP fazem com que a criança se vá desenvolvendo, o que quer dizer, que o desenvolvimento com a aprendizagem na ZDP proporciona mais desenvolvimento, logo estes dois processos são inseparáveis (Mason & Sinha, 2010).

É na zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai ocorrer e neste sentido o educador deverá proporcionar à criança diversos tipos de aprendizagens, colocando-lhe “andaimes”¹, ou seja, colocando-lhe desafios, orienta-la, esclarece-la, demonstrar-lhe como elaborar as tarefas e auxilia-la a trabalhar “no limite” das suas capacidades atuais. O educador deverá, assim, desempenhar a função de mediador entre a criança e o mundo.

É no centro das interações (relações sociais e culturais) que a criança vai conseguir desenvolver as suas competências sozinha (Mason & Sinha, 2010), o que quer dizer que a criança pode construir sozinha a ZDP partindo de recursos/materiais existentes no contexto educativo (Gaspar, 2010). De acordo com Gaspar (2010) as situações descritas anteriormente permitem à criança construir o seu próprio conhecimento.

De acordo com Folque (2012a) e segundo a teoria de Vygotsky a aprendizagem e o desenvolvimento são “intrinsecamente sociais” (p.67), ou seja, os conhecimentos que a criança adquire desenvolvem-se através das interações sociais e com o meio. Tal como afirma Vygotsky citado por Folque (2012a)

No desenvolvimento cultural da criança, todas as funções ocorrem duas vezes: primeiramente a nível social e, mais tarde, a nível individual; em primeiro lugar entre pessoas (interpsicologicamente) e depois no interior da criança (intrapsicologicamente) (...). Todas as funções superiores têm origem nas relações existentes entre seres humanos (p.67-68).

O que quer dizer que a criança não é apenas ativa, mas interativa, porque se forma e adquire os seus conhecimentos através de relações intra e interpessoais. É através das interações com o meio e consigo própria que a criança vai interiorizando conhecimentos, papéis e funções sociais que permitem a formação de novas

¹ Traduzido de Scaffolding.

aprendizagens e da própria consciência. Trata-se de um processo que decorre do plano social (relações interpessoais) para o plano individual interno (intrapessoais).

Através da realização da PES I e II consegui compreender e adquirir alguns conhecimentos relativamente à ação educativa e ao modo como é imprescindível analisar constantemente os interesses e necessidades das crianças. Permitiu-me, ainda, verificar que quando o educador proporciona experiências e aprendizagens que se encontram no nível de desenvolvimento proximal das crianças, estas conseqüentemente conseguem ampliar os seus saberes e competências e permites-lhes que entrem num nível onde irão desenvolver as suas capacidades sozinhas, sem que o adulto lhes coloque os “andaimes”. Tal como evidenciei, durante a PESII, no contexto de creche, e frisei no Caderno de Formação (A. R. Grosso, produção pessoal, 11 a 15 de março, 2013)

Antes de as crianças iniciarem a exploração da massa de cor coloquei-lhes à sua disposição alguns materiais e organizei o cenário educativo de acordo com os seus interesses e necessidades (os quais já os tinha identificado através de observação e anotações no Caderno de Formação). Quando as crianças chegaram à sala eu não intervi e deixei que as crianças tomassem iniciativa para explorar o material. Deixando que as crianças aprendessem por si mesmas (aprendizagem pela ação) e expressassem o que sentiam durante a exploração da massa de cor, pois as crianças aprendem não só com a intervenção de um adulto mas por si mesmas, quando os adultos lhes colocam os “andaimes” necessários para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

1.3. A interação adulto-criança como dimensão da qualidade

Os contextos educativos, segundo Oliveira-Formosinho (2001) têm vindo a revelar influência no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Estas influências dependem essencialmente da qualidade. Deste modo antes de aprofundar a questão da interação adulto-criança como dimensão da qualidade será importante compreender o conceito de qualidade, pois este revela-se extremamente complexo, e de acordo com Oliveira-Formosinho (2001) “ (...) [e] que gera alguma controvérsia” (p.169) segundo

vários autores. Segundo Pascal e Bertram (2009) a “qualidade é um conceito dinâmico e subjectivo ” [auxiliado por aspetos que] variam em função do tempo e do espaço” (p.35). A perspectiva de Katz (1998) aborda vários aspetos para definir e avaliar o conceito de qualidade de acordo com diferentes protagonistas, nomeadamente, a abordagem “orientada de cima para baixo” (p.16), ou seja, a perspectiva dos profissionais de educação que se caracteriza através da organização do contexto educativo a forma como são organizados e enriquecidos os espaços e materiais, pelas positivas interações entre o adulto e a criança e a elevada qualificação dos profissionais de educação; a segunda perspectiva é “orientada de baixo para cima” (p.16) onde inclui as opiniões e vivências das crianças, esta perspectiva caracteriza-se pelas aprendizagens e desenvolvimento que as crianças adquirem ao longo do seu desenvolvimento; a terceira perspectiva é “exterior-interna” (p.16), ou seja, que aborda a avaliação dos familiares e caracteriza-se pelas interações positivas estabelecidas entre os educadores e os pais ou familiares; a quarta perspectiva é “interior ao programa” (p.16) que aborda o ambiente vivido entre os profissionais dentro do contexto educativo. Esta perspectiva caracteriza-se através das interações positivas que se estabelecem entre profissionais, entre os educadores e os pais ou familiares e as relações com a instituição; a quinta, e última abordagem, é a abordagem “exterior” (p.16) que refere-se à perspectiva da comunidade e sociedade em geral que são “ (...) influenciados por políticas, leis e regulamentações que os regem” (p.29). No que diz respeito a Moss e Woodhead, (1994, citados por Bairrão,1998), referem que o conceito de qualidade não tem uma única definição, pois qualquer abordagem ao contexto de qualidade evidencia “ (...) valores e crenças, necessidades e prioridades, influência e aumento de poder por parte daqueles que organizam os serviços” (p.47). Deste modo, pode verificar-se que o conceito de qualidade é bastante complexo, varia de autor para autor e que exige um processo de reflexão, análise e discussão. No que diz respeito à minha perspectiva acerca do conceito de qualidade e de acordo com a PES, considero que esta incide fundamentalmente nos interesses e necessidades das crianças, pois as crianças são os protagonistas do contexto educativo. Posteriormente os adultos que devem organizar o contexto educativo de acordo com os interesses e necessidades das crianças para que assim exista qualidade numa sala e que daqui advenham diversas e significativas aprendizagens. Considero também que se existirem interações positivas e significativas entre os adultos e os pais ou familiares ou entre a comunidade educativa e ou entre os adultos e as crianças meu ver também existirá qualidade. Quando existem

interações/relações positivas e significativas as crianças sentem-se mais capazes, seguras e predispostas a adquirirem diversas aprendizagens e desenvolvimento.

No âmbito deste relatório irei apenas considerar as interações, nomeadamente entre o adulto e a criança como dimensão da qualidade. Segundo Oliveira-Formosinho (2001) é necessário remetermo-nos a diferentes perspetivas, ou seja, a perspetiva das crianças, dos educadores, pais e investigadores. Neste ponto irei centrar-me, apenas, na perspetiva das crianças e dos educadores. Segundo Malaguzzi (1998, citado por Oliveira-Formosinho, 2001), estas perspetivas “ (...) são centrais para o processo e progresso [de um ambiente de qualidade] ” (p.174).

Segundo a perspetiva do educador é importante ter em conta e promover uma ação educativa de acordo com as necessidades e interesses da criança, ou seja, é necessário saber observá-la (sem fazer juízos de valor), ouvi-la (indo de encontro aos seus interesses e necessidades) e comunicar com os membros da equipa de modo a formar parcerias tendo sempre em conta que a criança é um agente da sua própria aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2001).

No que diz respeito à perspetiva da criança segundo Moss e Pence (1994, citado por Oliveira-Formosinho, 2001), esta necessita de “(...) ser observada, escutada no processo de construção da qualidade (...)” (p.175), para que assim esteja perante um ambiente propício a aprendizagens novas e significativas.

Desta forma, para que exista qualidade no ambiente educativo e tal como foi mencionado anteriormente é necessário olharmos para os protagonistas, ou seja, para a criança e para o educador, sendo que a criança tem maior influência na qualidade pois é para esta que o educador planifica e estabelece interações de modo a potencializar-lhe diversas aprendizagens. Assim o educador tem de ter como principal preocupação o bem-estar e segurança da criança, bem como ir de encontro aos seus interesses e necessidades. Durante a PESII na sala dos Peixinhos (sala de creche) existiu a preocupação em enriquecer os espaços, devido à necessidade das crianças e, desta forma, pude evidenciar essa necessidade no Caderno de Formação (A. R. Grosso, produção pessoal, 14 de junho, 2013) mencionando que

Devido à necessidade transmitida pelas crianças em poder explorar diversas materiais e assim potencializar interações ótimas e positivas entre o adulto e a criança existiu a preocupação por parte do adulto em enriquecer os espaços

introduzindo mais livros na biblioteca, tecidos e adereços, os quais permitem desenvolver a imaginação e criatividade das crianças. Um instrumento de pilotagem (mapa das presenças) que possibilitou às crianças começarem a reconhecer quem estava e não estava presente na sala, desenvolver o espírito de responsabilidade e o sentido de pertença a um grupo.

Para ajudar a compreender, mais facilmente, o que são interações de qualidade irei em seguida descrever, pormenorizadamente, diferentes referenciais e escalas que caracterizam e auxiliam a desenvolver interações de qualidade.

1.3.1. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias [DQP]

O referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias [DQP] (2009), segundo Folque (2012b), foi desenvolvido com o intuito de “promover a qualidade das aprendizagens das crianças e o desenvolvimento profissional dos profissionais e o empowerment dos profissionais, famílias e crianças” (pp. 14-19).

De acordo com o mesmo referencial a qualidade dos estabelecimentos de educação de infância tem vindo a ser um fator de preocupação em Portugal, pois a qualidade tem influência na vida e bem-estar das crianças. Tal como Mesquita-Novo e Pires (2009, citados por Pascal & Bertram, 2009) referem as interações e relações entre o adulto e a criança “são centrais para a qualidade [das] aprendizagens [das crianças]” (p.125).

Desta forma, para que exista qualidade nos estabelecimentos de educação de infância é necessário termos em consideração os diferentes protagonistas as crianças e os adultos (educadores). No que diz respeito às crianças, estas têm que se sentir seguras no contexto educativo para que a aprendizagem ocorra sem fragilidades, assim é necessário que exista qualidade interventiva do adulto. Como forma de verificar se existe qualidade interventiva por parte do adulto, o referencial DQP (2009) tem ao dispor a Escala de Empenhamento do Adulto, a qual utilizei durante a PESI e II e está presente neste relatório no capítulo 2 – Dimensão Investigativa. Esta escala (Pascal & Bertram, 2009) “ (...) baseia-se no pressuposto que a qualidade das interações entre o adulto e a criança são um factor crítico de eficácia das experiências de aprendizagem” (p.137) e divide-se em três subescalas, tais como, “ (...) [a] sensibilidade para as crianças, [a] estimulação oferecida às crianças e [a] autonomia que os adultos concebem

às crianças (...) ” (p.50). A subescala sensibilidade refere-se à forma como o adulto demonstra os seus cuidados e atenção aos sentimentos de bem-estar emocional das crianças, incluindo indicadores de “empatia, sinceridade e autenticidade ” (p.137), a subescala estimulação trata-se da forma como o adulto “concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo desse intervenção” (p.137), por último, a subescala autonomia que corresponde “ao grau de liberdade” (p.137) dado pelo adulto à criança, para que esta prossiga com as suas tarefas, ideias, escolhas, opiniões e juízos de valor.

Segundo Pascal e Bertram (2009) estas três subescalas formam o conceito de empenhamento e descrevem a natureza das relações entre o adulto e a criança, “estas características [subescalas] influenciam a competência do adulto para motivar, alargar, promover e envolver a criança no processo de aprendizagem” (p. 136). A Escala de Empenhamento do Adulto e as suas subescalas, permitiram-me durante a PESI e II compreender qual o perfil em que me caracterizava, e de que forma poderia melhorar a minha ação educativa, tal como se pode verificar no Capítulo 2 – Dimensão Investigativa.

Para que haja aprendizagens significativas para a criança não só é fundamental que existam interações entre o adulto e a criança de qualidade como também é necessário que exista um ambiente educativo de qualidade e propicio a novas descobertas e saberes. Neste sentido, o referencial DQP através de Pascal e Bertram (2009) destacam o quadro teórico para a qualidade, mencionando dez dimensões essenciais para a construção da qualidade que se encontram interligadas, tais como:

- “Finalidades e Objectivos” (p.37) – corresponde às informações mencionadas no projeto educativo, ou seja, quais os seus objetivos e finalidades, por quem foi desenvolvido este documento e de que forma foi partilhado com a comunidade educativa, com os pais e “pessoas interessadas” (p.37);

- “Currículo/Experiências de Aprendizagem” (p.37) – refere-se às experiências de aprendizagem dirigidas às crianças, se estas são ou não diversificadas e equilibradas de acordo com crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE) e se oferecem oportunidade de explorar diversas “áreas e domínios de conteúdos expressos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (p.37);

- “Estratégias de Ensino e Aprendizagem” (p.38) – corresponde à forma como é organizado e planeado todo o contexto educativo “no sentido de promover [as] aprendizagens] ” (p.38). Se o planeamento se centra nas necessidades e preferências

das crianças, se promove interações positivas para a criança, fomenta a autonomia nas crianças, o espírito de grupo e entrelajada e se promove a partilha de controlo entre a criança e o adulto;

- “Planeamento, Avaliação e Registo” (p.38) – refere-se à forma como a aprendizagem é planeada, quem participa no planeamento, de que forma este é elaborado, se se é centrado nos interesses e necessidades das crianças. Centra-se, ainda, na forma como é elaborada a avaliação “das aprendizagens das crianças e que métodos de registo e documentação são utilizados e como são partilhados” (p.38);

- “Pessoal” (p.38) – esta dimensão refere-se ao nível de qualificação e experiência dos membros da comunidade educativa, ou seja, se existe uma aposta na qualidade dos membros de modo a proporcionarem experiências novas e diversificadas às crianças;

- “Espaço Educativo” (p.38) – refere-se à forma como o espaço interior e exterior está organizado, equipado e conservado de forma a proporcionar diversas e significativas aprendizagens às crianças;

- “Relações e Interações” (p.38) - correspondem “às formas de interação entre o adulto e a criança” (p.38), ou seja, a forma como o adulto se relaciona com as crianças, se as encoraja para prosseguir com as suas tarefas, se lhe transmite segurança e afeto e se proporciona um ambiente de qualidade, tendo em conta os seus interesses e necessidades. Através da forma como o adulto organiza o contexto educativo e estabelece as suas interações podemos avaliar o grau de envolvimento das crianças e entender se estas se sentem motivadas e interessadas em prosseguir com as suas atividades, opiniões e decisões;

- “Igualdade de oportunidades” (p.39) – refere-se à forma como o estabelecimento educativo desenvolve as diferentes atividades tendo em conta os “critérios de igualdade e equidade, diversidade e inclusão” (p.39);

- “Participação da Família e da Comunidade” (p.39) – esta dimensão refere-se às parcerias que o estabelecimento de ensino desenvolve com os pais, famílias das crianças e com outros estabelecimentos de ensino, nomeadamente aqueles que as crianças irão frequentar. Pois estas parcerias ajudam as crianças a sentirem-se mais seguras e confiantes;

- “Monitorização e Avaliação” (p.39) – esta dimensão demonstra se os procedimentos e estrutura dos processos de aprendizagem estão a ser eficazes, ou seja, se existe qualidade e se esta está a proporcionar ótimas aprendizagens às crianças.

Estas dez dimensões compõem o quadro teórico para a qualidade, que por sua vez se desenvolve em três instâncias o Contexto, o Processo e os Resultados. O Contexto, segundo Pascal e Bertram (2009) incide no contexto educativo onde ocorre o desenvolvimento e aprendizagem da criança este caracteriza-se “através dos dados recolhidos sobre as dez dimensões de qualidade” (p.50). O Processo refere-se ao que ocorre dentro do contexto, ou seja, as relações e interações. Esta instância é avaliada através de duas escalas, a Escala de Observação do Envolvimento da Criança, que consiste em verificar/observar o grau de envolvimento das crianças durante as suas aprendizagens, e a Escala de Observação de Empenhamento do Adulto, esta escala permite avaliar a interação educativa entre o adulto e a criança e será aplicada e explicada mais pormenorizadamente no Capítulo 2 – Dimensão Investigativa. Segundo Pascal e Bertram (2009) “Não há envolvimento das crianças sem que se sintam emocionalmente seguras. Do mesmo modo, o empenhamento dos adultos depende da sua auto-imagem profissional” (p.50). Os Resultados que consistem na análise das aprendizagens desenvolvidas no contexto educativo e pode ser avaliada “ (...) a três níveis: a aprendizagem das crianças, a aprendizagem dos adultos e o desenvolvimento do próprio estabelecimento educativo” (p.51).

1.3.2. Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância

De acordo com Abreu e Nunes (2006) a Escala de Avaliação do Ambiente de Infância - Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) é um instrumento desenvolvido com o intuito de avaliar a qualidade dos programas da educação pré-escolar. Este instrumento veio ajudar os profissionais de educação a avaliarem as suas intervenções educativas, a forma como organizam o espaço, materiais e rotina diária, visando assim melhorar e adequar as suas práticas educativas.

Este instrumento é composto por 43 dimensões que se dividem em 7 subescalas essenciais para avaliar o contexto educativo na educação pré-escolar. As 43 dimensões englobam-se na importância de existirem interações de qualidade no pré-escolar, de existir uma boa organização do espaço e materiais, o seu enriquecimento e diversidade de acordo com a faixa etária, rotinas diárias planeadas de acordo com as necessidades e interesses das crianças e o envolvimento da comunidade educativa com os familiares. Assim as 7 subescalas têm a seguinte designação, segundo Abreu e Nunes (2006), “Espaço e Mobiliário, Rotinas/Cuidados Pessoais, Linguagem-Raciocínio, Actividades,

Interacções, Estrutura do Programa e Pais e Pessoal” (p.636). Para avaliar cada item da subescala existe uma escala até 7 pontos, onde o ponto 1 significa uma situação inadequada, o ponto 3 corresponde a uma situação onde existam condições mínimas, o ponto 5 indica que existem boas condições e o ponto 7 indica que existem condições excelentes.

1.3.3 Perfil de Implementação do Programa

O Perfil de Implementação do Programa - Profile of Program Implementation (PIP) do Modelo High-Scope permite avaliar o ambiente educativo em vários aspetos, nomeadamente, a organização do ambiente educativo, o espaço e materiais, a rotina diária, a natureza das interações adulto-criança e adulto-adulto. Este instrumento é composto por 30 itens e organiza-se em quatro seções, sendo elas, o Ambiente Físico, Rotina Diária, Interação Adulto-Criança e Interação Adulto-adulto. Cada um dos itens é avaliado numa escala de 5 pontos, o primeiro ponto corresponde a uma baixa qualidade, o segundo a uma qualidade insuficiente, o terceiro a uma qualidade suficiente, o quarto é considerado de qualidade e, por último, o quinto ponto corresponde a uma qualidade elevada. Para atribuir a pontuação, de forma mais fidedigna, a cada um dos itens é necessário fazer algumas anotações (refletidas e fundamentadas) e elaborar alguns registos fotografias (se possível).

Esta escala foi utilizada durante a minha intervenção da PESI e PESII com vista a melhorar o ambiente educativo. No capítulo 2 – Dimensão Investigativa encontra-se descrita a forma como este instrumento foi aplicado, bem como quais os resultados obtidos através desta avaliação.

1.4 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (1997) é um referencial desenvolvido com o intuito de ajudar os “ (...) educadores a refletirem sobre a sua prática educativa e encontrarem respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham [e também] contribuírem para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar” (p.13).

De acordo com o mesmo referencial as interações/relações têm influência na educação da criança assim é importante que estas relações seja positivas e significativas para que a criança se sinta segura e confiante no ambiente educativo. No que diz respeito à interação adulto-criança é fundamental que o adulto identifique aquilo que a criança já sabe e adequo a sua intervenção/ação educativa aos interesses e necessidades da criança para que esta consiga adquirir diversas aprendizagens e conhecimentos (Ministério da Educação, 1997).

Para que existam interações significativas e positivas entre o educador e a crianças, o educador terá de incluir nas suas estratégias educativas quatro etapas essenciais (M.E., 1997), ou seja, numa primeira etapa deverá ser observador, analisando e interpretando os interesses, capacidades e necessidades do grupo e de cada criança; a segunda etapa passa por planear situações de aprendizagem e organizar o ambiente educativo de acordo com as capacidades, interesses e necessidades que identificou (através da observação), de cada uma das crianças incluindo as com Necessidade Educativas Especiais (NEE), pois este referencial considera que estas crianças terão de ser incluídas no planeamento para que beneficiem “(...) das oportunidades educativas que são proporcionada a todos, (...) de modo a oferecer[-lhes] (...) condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p.19) (M.E.,1997). O planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo, ou seja, a “Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação [e a] Área de Conhecimento do Mundo ” (p.49); a terceira etapa será a de agir, ou seja, o educador irá colocar em prática a sua ação educativa e, a última etapa será a de avaliar verificando se as crianças progrediram, desenvolveram as suas capacidades e adquiriram diversas e significativas aprendizagens.

Assim como forma de potencializar boas interações o educador deverá, segundo as OCEPE (1997), estruturar a organização dos espaços e materiais, tempo e grupo de acordo com os interesses e necessidades das crianças, de modo, a que as crianças possam retirar desta organização diversas e significativas aprendizagens.

Deste modo e segundo o mesmo referencial, os espaços e materiais devem estar organizados de modo a desenvolverem nas crianças a sua autonomia e responsabilidade. Assim, deverá existir materiais diversificados, com diferentes funcionalidades e durabilidade, segurança e valor estético, outra das opções será “o aproveitamento de material de desperdício” (p.38) (M.E., 1997), promovendo assim a preocupação pelo ambiente e a necessidade de reutilizar materiais. Relativamente ao espaço exterior, este

também deverá ser encarado como um espaço educativo propício a novas aprendizagens relacionadas com o Conhecimento do Mundo e onde as crianças têm a oportunidade de “ (...) explorar e recriar o espaço (...) ” (p.38) (M.E., 1997).

De acordo com as OCEPE (1997) a organização do grupo propicia um contexto diversos de interações, nomeadamente, entre crianças e entre adulto e crianças. A organização do grupo deve ser estruturada, de modo, a existirem trabalhos a pares e em pequenos grupos onde as crianças têm a oportunidade de partilhar com os colegas os seus conhecimentos/ideias ou sugestões e encontrar soluções para a resolução de problemas, é importante que o educador apoie as crianças para participarem na elaboração de normas e regras para que assim comecem a desenvolver o seu sentido de responsabilidade e pertença a um grupo.

No que diz respeito à organização do espaço este deve estar organizado de modo a possibilitar a autonomia das crianças, ou seja, as crianças devem participar na organização do espaço ou se for organizado pelo educador este deve ter em atenção a forma como o fará para que as crianças conheçam bem o espaço sem terem de questionar onde podem encontrar os materiais. Os materiais deveram ir de encontro com as necessidades e preferências das crianças, deveram ser diversificados, com várias “ (...) funcionalidades, durabilidade, segurança e valor estético” (M.E., 1997, p.38) bem como materiais reciclados. O espaço exterior deverá ser outra das preocupações do adulto, pois este é “igualmente um espaço educativo” (M.E., 1997, p.38), deste modo, os materiais podem ser criados pelas próprias crianças ou disponibilizados pelos adultos onde deverá existir o “critério de qualidade, com particular atenção às condições de segurança” (p.39). Durante a minha intervenção da PESII houve a necessidade de criar alguns jogos para os pátios, visto que existiam poucos objetos para as crianças os explorassem livremente e estas, também, transmitiram aos adulto a necessidade de os elaborar, pude evidenciar, no Caderno de Formação (A. R. Grosso, produção pessoal, 13 a 17 de maio, 2013), tal facto afirmando que

Durante o decorrer desta semana foram elaborados alguns jogos para o pátio através de materiais reciclados (garrafas de água, rolos de papel higiénico, rolos de cozinha e resto de tecidos), de modo, a enriquecer os espaços exteriores, fomentando-se, assim, nas crianças a importância de reutilizar

materiais, bem como de ajudar as crianças a cumprirem regras de jogo e a ultrapassarem o sentimento de derrota.

Na sala das Borboletas a educadora cooperante e eu também consideramos que o espaço exterior é considerado, igualmente um espaço educativo e, deste modo, e devido a existir de interesse e necessidades por parte das crianças em explorar o espaço exterior, decidimos planificar uma saída ao exterior. Com o intuito de explorar o espaço exterior e de recolher algumas folhas de outono para colarmos numa árvore de outono. Esta saída ao exterior foi referida no Caderno de Formação, no decorrer da PESI (A. R. Grosso, produção pessoal, 29 de outubro, 2012), em que frisei o seguinte

Dirigimo-nos até ao Largo Dr. Evaristo Cutileiro, em Évora. Onde as crianças tiveram a oportunidade de recolher diversas folhas para colocarmos na árvore (fig.1) e, posteriormente tiveram oportunidade de brincar/explorar, livremente, aquele espaço. Estes momentos são bastante importantes para as crianças, pois estas têm a possibilidade de se expressar livremente (fig.2), explorar o espaço ao seu redor e estabelecer interações positivas e significativas com os colegas e adultos. Assim de acordo com os autores Hohmann e Weikart (2009): “O tempo de exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior. Se bem que as crianças dos contextos de aprendizagem activa se movimentem ao longo do dia, uma vez lá fora envolvem-se em brincadeiras mais revigorantes e barulhentas.” (p.433)



Figura 1 – As crianças a recolherem as folhas



Figura 2 – As crianças a brincarem livremente

A organização do tempo, de acordo com Hohmann e Weikart (2009) deve ser estruturada de forma flexível e ir de encontro aos interesses e necessidades das crianças para que assim a criança compreenda o tempo “ (...) passado, presente, futuro (...) ” (p.40), lhes faça sentido os diferentes momentos do dia e consigam antecipar aquilo que irá acontecer. Deve ainda ser estruturado de modo equilibrado contemplando tempos de pequenos e grandes grupo e individuais. Deste modo, caso exista uma rotina diária com as características descritas anteriormente e de acordo com as necessidades e preferências das crianças, estas conseguem compreender mais facilmente a noção de tempo e faz-lhe mais sentido os diferentes momento do dia (Ministério da Educação, 1997).

Nas OCEPE (1997) encara-se a organização do Ambiente Educativo, ou seja, a organização do espaço, tempo e grupo como fatores potencializadores das interações positivas entre o adulto (educador) e a criança (M.E., 1997) e “como um contexto de vida democrática em que as crianças participam, onde contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas” (p.20). Assim assumindo que “a criança está habitualmente inserida num grupo que tem características próprias, partilhando um espaço e um tempo comuns” (p.32) é fundamental que haja uma preocupação por parte do adulto (educador) em fomentar na sala uma boa organização do Ambiente Educativo para que assim também existam boas e positivas interações.

2. Fatores potencializadores da interação adulto-criança

Este ponto do relatório descreve os fatores que potencializam as interações entre o adulto e a criança e tem como base o Modelo High-Scope, o qual foi utilizado para desenvolver a minha ação educativa durante a PES I e II em creche e jardim de infância.

O Modelo High-Scope, segundo Hohmann e Weikart (2009), considera as crianças como “ (...) agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção (...) ” (p.22).

Deste modo, a criança aprende através da sua própria ação, através da qual constrói o seu conhecimento que a ajuda a dar sentido ao mundo, assim é necessário que o adulto estabeleça com a criança interações positivas com base no princípio do encorajamento e no incentivo à resolução de problemas face ao conflito. Para que se fomentem interações positivas entre o adulto e a criança é necessário que o adulto potencialize o

ambiente educativo para que a criança consiga desenvolver a sua própria autonomia, se sinta segura e confiante para prosseguir com as suas aprendizagens. Quando as crianças se sentem seguras e confiantes conseqüentemente as suas interações com os adultos irão ser significativas e positivas.

Assim e tal como foi mencionado anteriormente, o adulto terá de organizar o ambiente educativo, ou seja, organizar o espaço e materiais, o tempo e a rotina diária, de modo, a que este potencializem interações positivas, tal como salientam os autores Hohmann e Weikart (2009) a organização do cenário educativo não só é propício para novas e diversas aprendizagens para as crianças como também é um ótimo potencializador de relações/interações positivas e significativas entre os adultos e as crianças, bem como desenvolve a sua autonomia.

Desta forma o educador deve observar, planificar, avaliar e interpretar as ações das crianças de forma a proporcionar-lhe interações positivas entre o adulto e a criança, desenvolvimento e aprendizagem significativas (Hohmann & Weikart, 2009).

Através da ação educativa (observar, planificar, avaliar e interpretar) o educador consegue desenvolver, criar e organizar na sala um cenário educativo onde existam espaços e materiais, tempo e rotinas diárias estimulantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O educador tem ainda ao seu dispor, de acordo com o modelo High-Scope, dois instrumentos de avaliação o PQA - Program Quality Assessment (Avaliação da Qualidade do Programa) instrumento de recolha e análise de dados que permite avaliar o contexto educativo em creche e o PIP que permite avaliar o contexto educativo em educação pré-escolar. Desta forma, estes dois instrumentos possibilitam ao educador analisar e avaliar a organização do ambiente físico, da rotina diária, dos espaços e materiais, a natureza das interações adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto e assim melhorar os aspetos em que encontre algumas fragilidades e melhorá-las indo de encontro aos interesses e necessidades das crianças. Estes instrumentos auxiliam o educador a proporcionar às crianças fatores que possibilitam interações seguras e positivas entre o educador e a criança.

De seguida, irei evidenciar cada um dos fatores que potencializam a interação adulto-criança, ou seja, a organização do cenário educativo (organização dos espaços e materiais e do tempo) e a organização da ação educativa (observação, planificação e avaliação).

2.1. Organização dos espaços e materiais

Num contexto de aprendizagem ativa, de acordo com Hohmann e Weikart (2009) a organização dos espaços e materiais devem ser “planeados e equipados de forma a que (...) [a] aprendizagem seja efectuada” (p.161). Assim é fundamental que os materiais sejam específicos para cada faixa etária, interessantes, estimulantes, que exista uma grande variedade para que “possam ser explorados, transformados e combinados” (p.162) por várias crianças ou sozinhas.

O espaço segundo Hohmann e Weikart (2009), num contexto de jardim de infância, deve estar estruturado por áreas de interesse para a criança, “bem definidas com prateleiras e gavetas de arrumação [devidamente etiquetadas] que tornem visíveis e acessíveis os diversos objetos e materiais” (p.162), flexíveis para que os possam usar de diversas maneiras, descobrindo formas alternativas de os manipular e usar.

A definição das áreas de interesse desenvolve e estimula a iniciativa, autonomia da criança e fomenta relações/interações positivas entre as crianças, bem como entre os adultos (Oliveira-Formosinho, 2007). Desta forma, é fundamental ir de encontro aos interesses das crianças e sempre que seja necessário alterar a localização/disposição das áreas envolvendo as crianças na mudança dando-lhe, assim, um sentimento de pertença ao grupo e à sala.

Assim, as crianças necessitam de espaço para manipular os objetos e materiais, para os explorar, criar e resolver problemas, para se movimentarem livremente, para os adultos os observarem e prestarem auxílio, para arrumarem os objetos e materiais e demonstrarem as suas intenções.

Durante a intervenção da PESI e II, no contexto de jardim de infância, existiu a preocupação, por parte dos adultos, em criar e proporcionar às crianças um espaço com características idênticas às descritas anteriormente com base no modelo High-Scope. Deste modo, na PESII houve necessidade de reestruturar e diversificar os materiais devido às necessidades e interesses das crianças, tal como pude citar no Caderno de Formação (A. R. Grosso, produção pessoal, 08 a 12 de Abril, 2013)

No que diz respeito aos materiais e às áreas de aprendizagem, houve a preocupação de voltar a definir as áreas e utilizar-se um dossier com o intuito de as crianças registarem o que querem fazer, pois este deixou de ser utilizado durante a minha ausência. Existiu, ainda, a preocupação de diversificar as

técnicas e os materiais de expressão plástica, que irão permanecer junto da área da pintura, de forma a estarem ao alcance das crianças. Deste modo, as técnicas de pintura exploradas foram a pintura com berlindes, giz e leite, sopro e com escovas de dentes.

Pois para que esta aprendizagem seja desenvolvida compete ao adulto proporcionar às crianças ambientes devidamente equipados e planeados (Hohmann e Weikart, 2009) tendo sido este facto verificado durante esta semana.

O espaço exterior, tal como refere Hohmann e Weikart (2009) é também um espaço de aprendizagem e desenvolvimento da crianças, onde estas se podem expressar, livremente, brincar e interagir com adultos e crianças. Durante a PESI e II, o espaço exterior, nomeadamente, os pátios foram explorados pelas crianças, tal como pude frisar no Caderno de Formação (A. R. Grosso, produção pessoal, 15 a 19 de abril, 2013) referindo que

As crianças revelam bastante interesse em poder brincar no espaço exterior, nos pátios. Em que têm a oportunidade de andar de triciclos, de descer no escorrega e andar em cima e dentro de uma casa. Neste momento, as crianças estabelecem diferentes interações entre os adultos e os seus colegas, exploram livremente o espaço e sentem-se seguras para prosseguirem com as suas ações. É notório a falta de materiais neste espaço, mas devido à necessidade das crianças estes foram enriquecidos e elaborados pelas crianças através de materiais reciclados. Estes materiais permitiram às crianças revelarem preocupação com o ambiente e compreenderem as regras de convívio no espaço exterior.

O enriquecimento do espaço exterior permitiu às crianças explorarem novos materiais e estabelecerem interações significativas e seguras com os adultos. As crianças começaram a solicitar a participação dos adultos nas suas brincadeiras o que possibilitou existirem diversas aprendizagens e desenvolvimento entre os adultos e as crianças. A meu ver foi bastante importante este momento, pois possibilitou que se estabelecessem fortes laços de segurança e afeto entre o adulto e a criança, as crianças

começaram a entender as regras de convívio e de jogo, bem como desenvolveram a preocupação com o meio ambiente através da elaboração de jogos com materiais reciclados.

A organização do espaço, no que diz respeito ao contexto de creche, tem algumas características distintas em relação ao contexto de jardim de infância. Deste modo, segundo Hohmann e Post (2011) o educador deverá organizar o espaço “pensando [e promovendo] o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p.101). Assim o espaço deverá ser flexível para poder “responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o mundo imediato” (p.102) (Hohmann & Post, 2011). As áreas deveram ser organizadas de acordo com os interesses e necessidades das crianças e “delineadas para preparar alimentos e comer, para dormir (...), para a higiene [e para brincar, sem grandes entraves ao seu desenvolvimento, onde se possam movimentar] à vontade, [utilizar] materiais, e (...) interagir socialmente” (p.101) (Hohmann & Post, 2011).

Os materiais, segundo os autores Hohmann e Post (2011), deverão estar de acordo com o tamanho das crianças para que esta sinta um “sentimento de pertença e de controlo (p.109), [versáteis para que o seu uso não esteja] predeterminado ou estritamente limitado à sua acção ou um objectivo (p.115) [objetos deverão ser agradáveis e familiares para a criança] ”.

Assim no decorrer da PESII (A. R. Grosso, produção pessoal, 14 de junho, 2013), também existiu, por parte dos adultos uma especial preocupação em enriquecer os espaços, de acordo com as necessidades e interesses das crianças

introduzindo mais livros na biblioteca, onde as crianças os podem consultar livremente. Introduziram-se mais tecidos e adereços, os quais permitem desenvolver a imaginação e criatividade das crianças. Um instrumento de pilotagem, mapa das presenças, que possibilita às crianças começarem a reconhecer quem está e não está presente na sala, desenvolver o espírito de responsabilidade e o sentido de pertença a um grupo.

Todos os materiais são adequados à faixa etária das crianças, nomeadamente, acessórios da cozinha, legos com peças grandes, bolas, bonecos, um fogão e um móvel, telefones, carros, mesa e almofadas. Existe um rádio que não se

encontra ao alcance das crianças, este proporciona-lhes momentos muito agradáveis e serenos ao som de melodias infantis, bem como de outros géneros de músicas.

Na sala dos Peixinhos durante a PESI e II, o espaço exterior também foi explorado pelas crianças, pois era foi notório a necessidade que as crianças sentiam para ir para o exterior quando verificavam a porta de entrada aberta dirigiam-se de imediato até esta. Desta forma, às quintas feiras as crianças tinham a oportunidade de ir até ao exterior e explorar o espaço, assim as crianças tinham a oportunidade de brincar livremente e interagir com os colegas e adultos da sala. Segundo Hohmann e Post (2011) as criança ao brincarem no exterior permite-lhes ter contacto com diversas explorações sensoriomotoras. No decorrer da PESII as crianças tiveram a oportunidade de ir visitar uma horta e tiveram a oportunidade de interagir com outras crianças e adultos, tal como frisei no Caderno de Formação (A. R. Grosso, produção pessoal, 18 a 22 de março, 2013)

Durante a visita à horta dos meninos do CAIE, as crianças tiveram a possibilidade de contactar e interagir com outras crianças e adultos de outras valências, bem como de semear com os meninos do CAIE. Neste momento as crianças estiveram a brincar com as pás, terra e tampas de detergentes. Pude observar que as crianças estavam bastante contentes por ter a oportunidade de sair para o exterior e brincar livremente (fig.3).



Figura 3 – As crianças a brincarem livremente

2.2. Organização do tempo

A organização do tempo no contexto de Jardim de Infância, segundo o modelo High-Scope (Hohmann & Weikart, 2009), provém de uma rotina diária consistente quer para as crianças quer para os adultos, deste modo, uma “rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas, e tomar decisões, e resolve problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p.224).

Segundo o mesmo modelo (Hohmann & Weikart, 2009), uma rotina diária proporciona uma organização social, ou seja, “que cria uma comunidade e prepara o placo para as interações sociais em desenvolvimento” (p.223). As interações sociais, por seu lado, influenciam a forma como as experiências de aprendizagem [se desenvolvem]. Assim a rotina “encoraja a formação de uma comunidade apoiante na qual as relações sociais entre os adultos e a crianças são governadas pelo princípio do controlo partilhado” (p.224).

É fundamental que o adulto/educador, segundo Hohmann e Weikart (2009) dê tempo às crianças para trabalharem em pequenos e grande grupos ou sozinhas, assim estas tem a oportunidade de planear “ (...) para porem em prática os seus planos, para participarem em actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem” (p.224), estes períodos de tempo (grande, pequeno grupo e sozinhas), de acordo com o modelo High-Scope, “incluem a sequência planear-fazer-rever” (p.228). Este período de tempo “está concebido por forma a erigir-se sobre, e a fortalecer os interesses naturais das crianças, a sua capacidade para tomar iniciativa e as suas competências de resolução de problemas” (p.229).

Deste modo, o tempo dedicado ao momento de planear-fazer-rever permite às crianças escolher e planear as atividades a realizar (o que aumenta o seu interesse), executar o que decidiram fazer e falar sobre o que fizeram, tendo, sempre que necessário, o apoio do adulto para refletir sobre as suas escolhas e as experiências que foram feitas. Este processo ajuda as crianças a desenvolverem uma maior confiança no seu poder de decisão e, paralelamente, reforçar o seu sentimento de autonomia e permite ainda que se desenvolvam boas, positivas e enriquecedoras interações entre o adulto e a criança. O tempo de planear, de acordo com Hohmann e Weikart (2009) permitia às crianças planearem aquilo que pretendiam fazer e promoveu a sua autoconfiança e o seu sentido de controlo, estimula-a a articular as suas ideias, escolhas, decisões e faz com

que esta se envolva e se concentrou na brincadeira. Durante este tempo ouvia, atentamente, as crianças e incentivava-as a desenvolverem planos consistentes, de modo, a permitir-lhes controlar as suas próprias ações, este momento também permitiu estabelecer interações positivas e significativas entre o adulto e a criança. Relativamente ao tempo de fazer, as crianças executam aquilo que planearam levando, assim, a cabo as suas intenções, brincando de forma intencional, resolvendo problemas que se deparavam, bem como construía o seu conhecimento à medida que se envolvem nas brincadeiras. No decorrer das brincadeiras na área de aprendizagem, pude verificar que algumas crianças se esqueciam daquilo que tinham planeado e neste momento ajudava-as a lembrarem e a voltarem a prosseguir com as suas ações. Este momento possibilitou que existissem interações positivas e significativas para as crianças e adultos, onde os adultos apoiavam as crianças e estas sentiam-se mais confiantes e seguras.

Por fim, Hohmann e Weikart (2009) referem que o momento de rever permite às crianças “ (...) reflectir sobre as suas experiências, associar planos a resultados e falar com os outros sobre as suas descobertas e acções” (p.340).

Relativamente ao processo planejar-fazer-rever pude ter a oportunidade de o implementar com a ajuda da educadora e, deste modo, pude refletir acerca deste e frisar durante a PESII no Caderno de Formação (A. R. Grosso, produção pessoal, 13 a 17 de maio, 2013) que

Após refletir acerca do momento planejar-fazer-rever pude constatar que quando este momento é consistente ajuda mais facilmente as crianças a se centrarem no que estão a fazer e faz com que as estas não se sintam “perdidas” na sala e evita alguns conflitos. Penso que relativamente ao T. (4:4) e ao M.R. (4:8) este planeamento não foi tão consistente o que fez com que as crianças não assumissem nenhum papel nas áreas nem nenhum tipo de responsabilidade, desta forma irei ter este aspeto em consideração e auxiliar todas as crianças durante o momento de planejar.

No que diz respeito ao momento de rever, as crianças estão mais reflexivas, relativamente, ao que elaboraram durante a manhã, referenciando o que gostaram e não gostaram de fazer, acerca do que aconteceu no decorrer da manhã, nomeadamente a D.F. (5:1) referiu que não gostou de ver as suas

colegas (J. (5:6) e C.M. (4:5)) a brigarem e que gostou de ver a L. (5:5) a cuidar da casinha.

O momento de planear-fazer-rever é um ótimo momento de desenvolver interações positivas e significativas entre o adulto e a criança. Este facto foi notório durante a minha PES, em que apoiei as crianças durante este momento o que nos possibilitou criar laços/vinculação mais fortes e significativos, o conseqüentemente desenvolveu qualidade nas aprendizagens das crianças. Penso que no momento de fazer, deveria ter participado mais nas brincadeiras das crianças, pois pude constatar que este momento é bastante importante para as crianças e estas sentem-se mais seguras e confiantes para prosseguirem com as suas ações, assim será importante ter este aspeto em consideração e, futuramente proporcionar momentos de qualidade nas aprendizagens das crianças.

O tempo de grande e pequenos grupos durante a PESI e II, proporcionaram às crianças oportunidades de se valorizarem, de contribuírem, de serem escutadas, de participarem, de se sentirem integradas na sala bem como desenvolverem interações com os pares e adulto. Sendo que se destacou mais os momentos de pequenos grupos, onde pude ter a oportunidade de observar mais pormenorizadamente os interesses e necessidades das crianças.

Segundo Hohmann e Weikart (2009) “ (...) os tempos de grupo nos ambientes High-Scope não são do tipo de rotinas rígidas, jogo complicados ou lições dadas pelos educadores” (p.370), tal como acontecia durante a PESI e II em que eu e a educadora colocávamos os materiais à disposição das crianças e estas escolhiam aquilo que pretendiam elaborar. Ou seja, no tempo de grande grupo foram dinamizados momentos de leitura de histórias, exploração livre de instrumentos musicais, visitas à Biblioteca Municipal e aos correios, jogos de exploração (caça ao tesouro) e sessões de movimento com alguns jogos, nomeadamente, o jogo do peixinho e da mimica.

No que diz respeito ao tempo de pequenos grupos e segundo Hohmann e Weikart (2009), estes “ (...) proporcionam às crianças ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas que encontram.” (p.371), tal como aconteceu na sala das Borboletas em que os tempos de pequeno grupo durante a PESII incidiam na exploração de diversas técnicas de pintura, nomeadamente, com berlindes, giz e leite, sopro e com escovas de dentes, elaboraram-se origamis, confeccionaram-se biscoitos, realizaram-se experiências científicas,

construíram-se materiais para elaborar uma área que seria a do consultório, elaboraram-se fantoches, jogos para o pátio, registos escritos e exploraram-se alguns jogos sensoriais.

Os tempos de recreio ou exterior também estavam presentes na rotina diária da Sala das Borboletas, onde as crianças tinham a oportunidade de interagir com os pares e adultos, explorar o ambiente que os rodeava e fazer jogos com os adultos, nomeadamente, o do peixinho e da mimica ou brincar livremente. De acordo com os autores Hohmann e Weikart (2009) os “tempos de ar livre ou exterior [são] uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em actividades lúdicas vigorosas e barulhentas” (p.432).

Por fim os tempos de transição, que durante a PESI nem sempre foram bem planeados e, por vezes, nem eram planeados o que provocava momentos de espera para as crianças. Mas, mais tarde com o decorrer da PESII estes momentos começaram a ser planeados de acordo com os interesses e necessidade das crianças o que, consequentemente deixou de ser um momento de espera e passou a ser um momento agradável. Hohmann e Weikart (2009) salientam que os tempos de transição se forem bem planeados “fazem muitas vezes a diferença entre um dia difícil e um dia que se passa de forma suave, tanto para as crianças como para os adultos” (p.443).

Estes momentos de pequenos e grandes grupos, de recreio e de transição permitiram desenvolver e fomentar com o grupo da sala das Borboletas positivas e significativas interações, pois estas permitiram a que o adulto as observasse, estabelecesse diálogos, participasse nas suas brincadeiras e lhes transmitisse afeto/vinculação. Estes momentos são ótimos potencializadores de interações entre os adultos e as crianças.

No que diz respeito à organização do tempo, no contexto de creche, este deve ser organizada de acordo com as necessidades e preferências das crianças e os adultos deverá estabelecer um horário que a ajude a desenvolver a noção temporal, tal como salientam os autores Post e Hohmann (2011): “Em conjunto, as pessoas que tomam conta das crianças concebem horários e rotinas centradas nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentimento de controlo e de pertença” (p.15). O adulto deve proporcionar momento de grande grupo, pequeno grupo e de interação pessoal entre a criança e o adulto, ou seja, um acompanhamento mais individualizado. Deve estruturar o tempo, segundo Hohmann e Post (2011) de modo a que a criança se sinta mais segura, prevendo o que irá acontecer de seguida, deste modo, “quando os

horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (p.195). Deve desenvolver uma rotina diária consistente e flexível uma vez que cada criança tem necessidades particulares (Hohmann & Post, 2011) “isto significa que um determinado número de horários personalizados ocorre, simultaneamente, fazendo apelo à flexibilidade e também à organização da equipa de educadores” (p.197); deve adaptar aos ritmos naturais e aos temperamentos das crianças, ou seja, o adulto/educador deverá abordar as crianças “de forma tranquila, dando [-lhes] tempo (...) para lidarem com os acontecimentos e as rotinas e cuidados diários de acordo com o temperamento individual” (p.201) e por último, o educador deve “proporcionar [momentos] de transição suaves entre uma experiência interessante e a que se segue” (p.202). Isto quer dizer que o educador deverá partir dos interesses das crianças para que esta entre na experiência seguinte, evitando assim formar filas e tempos de espera ajudando a criança a manter um sentido de controlo perante as situações.

De acordo com a prática durante a PESII (A. R. Grosso, produção pessoal, 13 a 15 de fevereiro, 2013) pude verificar que a rotina diária, na sala de creche, seguia os princípios do modelo High-Scope, indo de encontro às necessidades e interesses das crianças e frisar que

Ao longo da semana foi possível constatar que existem rotinas organizativas que permitem, deste modo, que as crianças adquiram uma maior noção de tempo e se sintam mais seguras, antecipando o que irá acontecer de seguida. facto que pude verificar na sala dos Peixinhos, pois o G.S. (2:5) e o G. N. (2:4) assim que estava a chegar a hora de ir comer a fruta as crianças começaram-me logo a dizer a “fruta”. Até a rotina que faço de manhã, ou seja, chego à instituição visto o bibe e troco de calçado as crianças, tais como o G. (2:5), já a conhecem, pois a criança assim que me viu chegar e a vestir o bibe, na quinta feira à tarde, disse-me: “Ana vai calçar os teus sapatos”.

No que diz respeito à organização do grupo, planeou-se com maior incidência em trabalhos de grande grupo, facto que terei de ter em conta futuramente para tentar equilibrar mais este momentos de trabalhos em pequenos e grandes grupos. Sendo que

devido a ter dedicado ais tempos ao grande grupo acabei, por interagir muito pouco com as crianças mais novas, nomeadamente, a S. (1:7), a L. B. (1:6) e o G. C. (1:8).

Nos tempos de grande grupo foram dinamizados momentos de leitura de histórias através de fantoches, exploraram-se canções, peças de encaixe grandes e pequenas e jogos de caça ao tesouro. Relativamente ao momento de pequeno grupo foram realizados trabalhos incidindo na expressão plástica, nomeadamente, a pintura, modelagem (exploração de massa de cor e digitinta) e exploração de cestos do tesouro.

Os tempos de exterior, começaram a ser realizados, durante a PESII às quintas feiras, onde as crianças tiveram a oportunidade de explorar um jardim público, com outras crianças novas e adultos, ir até aos pátios da Instituição, bem como visitar as outras salas da Instituição. Por último os momentos de transição, os quais durante a PESI não foram planeados, o que provocava serem momentos de espera para as crianças e em que eu não sabia como agir perante esta situação. Durante a PESII estes momentos começaram a ser planeados, mas nem sempre resultaram o voltou a ser um momento de espera para as crianças. A meu ver estes momentos de transição, poderiam ter sido bons momentos e significativos de interações entre o adulto e as crianças, poderiam ter potencializado diversas aprendizagens e desenvolvimento. Este será um aspeto que terei de ter, futuramente, em consideração para que se fomente um bom ambiente na sala.

Apesar de apenas este momento não ter resultado, os restantes momentos foram sem dúvida ótimos momentos de interação adulto-criança. Estes momentos permitiram-me conhecer individualmente cada uma das crianças da sala dos Peixinhos, aprender com estas e transmitir-lhes aquilo que eu sabia.

2.3. Observar, planificar e avaliar

Após desenvolver a PESI e II pude constatar que relativamente à observação, planeamento e avaliação quer no contexto de creche quer no contexto de jardim de infância o adulto deve ter sempre em conta os interesses e necessidades de cada criança.

Segundo o modelo High-Scope (Hohmann & Weikart, 2009), é através da observação e da interação que o adulto conhece a criança. “Vêem-nas e ouvem-nas de perto conforme trabalham e brincam com elas para descobrir aquilo que as interessa, o que prende a sua atenção e o que compreendem sobre o mundo” (p.141). Durante as observações é importante que o adulto vá realizando algumas anotações breves para que não se esqueça daquilo que observou. As anotações não devem conter juízos de valor,

pois (Hohmann & Weikart, 2009) “ (...) é importante que descrevamos as acções das crianças tão objectivamente quanto possível, de forma a não subvalorizar, inadvertidamente [as] crianças (...) ” (p.143). Após anotadas as observações realizadas pelo educador é fundamental que este trabalhe em parceria com os membros de equipa, de modo, a encontrarem estratégias que potencializem as aprendizagens e desenvolvimento das crianças (Hohmann & Post, 2011, Hohmann & Weikart, 2009).

Segundo Hohmann e Post (2011) durante a reunião deveram trocar ideias acerca de cada criança e, de seguida, utilizam as experiências-chave como “referentes objectivos” (p.317) e elaboram o planeamento segundo estas e de acordo com as necessidades e preferências das crianças. Por fim, a avaliação poderá ser feita segundo, um outro instrumento do modelo High-Scope (Hohmann & Post, 2011) o C.O.R. (Registo de Observação da Criança) que permite avaliar “ (...) o crescimento e desenvolvimento das crianças (...) ” (p. 326).

Durante a prática da PESI comecei por seguir este processo do modelo High-Scope, mas enquanto observava as crianças (registando notas num bloco e tirando fotografias) não conseguia identificar os seus interesses e necessidades, o que consequentemente implicava que o planeamento não estivesse de acordo com o grupo de crianças. Deste modo, e ao estabelecer parceria com ambas as educadoras (de creche e jardim de infância) e partilhar as minhas observações, estas ajudaram-me a estar mais concentrada a atenta às crianças, sem elaborar qualquer juízo de valor durante as observações. Assim no decorrer da PESI para a PESII existiu, da minha parte com o auxílio das educadoras e professoras, uma enorme aprendizagem no que diz respeito à observação e planificação, o que me possibilitou identificar, mais facilmente, os interesses e necessidades das crianças e elaborar o planeamento durante a PESII, tal como evidenciei no Caderno de Formação (A. R. Grosso, produção pessoal, 14 de junho, 2013)

O período de acolhimento, ao longo de toda a semana teve como finalidade promover a interação adulto-criança, tendo começado por interagir nas brincadeiras das crianças. O que me permitiu não só criar laços/vinculação com as crianças como também me permitiu identificar/verificar quais os interesses e necessidades de cada uma, tal como é mencionado por Hohmann e Weikart (2009) é através da observação, do apoio e do envolvimento nas brincadeiras

das crianças, quando este é feito com o espírito apropriado, os adultos têm a oportunidade de descobrir os interesses especiais de cada criança: a forma como pensa e raciocina, com quem gosta de brincar, como utiliza aquilo que sabe para resolver problemas.

Consegui ainda, identificar algumas características individuais de cada criança, nomeadamente, que o R. R. (1:11) e o G. L. (1:9) são mais reservados e, por vezes, participam menos nas brincadeiras em grupo, já o A. G. (2:10) e o GA. S. (2:5) são mais sociais interagindo mais com os colegas. Este contacto possibilitou-me assim adequar a minha atitude relativamente a cada uma das crianças.

No que diz respeito à avaliação das crianças, quer no contexto de creche quer no contexto de jardim de infância, esta foi elaborada através do instrumento de avaliação do Modelo High-Scope o C.O.R. no decorrer da PESI e II, recorrendo ao Caderno de Formação e às reuniões com as educadoras. No que diz respeito ao contexto de creche e às interações estabelecidas entre os adultos e as crianças, consegui avaliar o grupo recorrendo às experiências-chaves da seguinte forma (A. R. Grosso, produção pessoal, 14 de junho, 2013)

“Estabelecer vinculação [interações] com a educadora responsável”

É frequente, as crianças recorrem ao aconchego da educadora, das auxiliares de educação e da estagiária, pois quando as veem sentadas, de imediato, se deslocam até estas para se sentarem e receberem o aconchego e carinho que estas lhe transmitem. Sendo assim é fundamental que o adulto proporcione à criança um ambiente de segurança e conforto para que esta se sinta num clima de bem-estar propício a novas experiências e aprendizagens significativas.

Deste modo é visível na Sala dos Peixinhos, este vínculo/relação positivas de afeto e segurança para com as crianças, pois todos os profissionais de educação têm em consideração os aspetos mencionados anteriormente e fomentam-nos na sala. Assim pode-se afirmar que na sala dos Peixinhos a interação que se estabelece com as crianças são bastante positivas e significativas tanto para as crianças como para os adultos, tal facto pode-se constatar através da afirmação

inicial “As crianças recorriam ao aconchego, da educadora, auxiliares de educação e estagiária”.

Relativamente ao contexto de jardim de infância no que diz respeito às interações estabelecidas entre os adultos e as crianças, a avaliação feita através do C.O.R., tendo em conta que estas interações são menos físicas do que em no contexto de creche, apresenta-se da seguinte forma (A. R. Grosso, produção pessoal, 14 de junho, 2013)

“Relações com adultos”

As crianças, tal como tenho vindo a constatar durante a minha intervenção da PESI e II, relacionam-se, facilmente, com novos membros que chegam à instituição. Foi o caso da voluntária G. em que as crianças, de imediato, estabeleceram uma relação com esta.

Outro dos factos que vim a constatar durante a minha intervenção é que as crianças só começam a demonstrar carinho e afetos quando se sentem seguras e confiantes no adulto, tal como acontece com a I. (4) que revela ser uma criança mais tímida e reservada, só começa a falar com o adulto (que não conhece) quando começa a sentir segurança por parte deste.

Na sala das Borboletas, sempre existiu a preocupação em fomentar a interação adulto-criança pois não só estas interações ajudaram as crianças a se desenvolverem e a aprender como também ajudam o educador e este também aprende.

Ao utilizar o C.O.R. na PESI, este permitiu-me verificar que existem interações positivas entre a criança e o adulto, onde existe por parte do adulto a transmissão de segurança e confiança. Através do C.O.R. também pude verificar onde existiam fragilidades, capacidades, necessidades e interesses por parte das crianças, de modo, a que na PESII planeasse dentro desses parâmetros para que as crianças pudessem obter aprendizagens e desenvolvimento de qualidade e significativos.

No que diz respeito ao processo de observar, planear e avaliar, posso afirmar, de acordo com a minha PESI e II, que este processo é bastante importante para que as crianças retirem daqui diversas e positivas aprendizagens e, desta forma, deve ser

encarado, por parte do educador como essencial e potencializador de diversas e significativas aprendizagens, quer para a criança quer para o adulto.

Capítulo 2

3. Dimensão Investigativa

3.1 Metodologia

No decorrer da minha ação educativa na PESI e II foram surgindo diversas preocupações, inseguranças e dúvidas acerca da forma como deveria desempenhar o meu papel enquanto educadora e como deveria organizar o ambiente educativo como forma de potencializar a interação adulto-criança. Assim e considerando que a profissão de educador está em constante evolução e o profissional de educação deve sempre questionar-se, refletir e procurar respostas para se adequar aos contextos e realidades em que desenvolve a sua ação, achei fundamental refletir acerca da minha ação educativa e procurar respostas para as minhas preocupações, inseguranças e dúvidas. Deste modo, como forma e encontrar estratégias para solucionar estas preocupações optei por desenvolver ao longo do estágio uma metodologia de investigação-ação, facto que já se foi tornando evidente neste relatório desde o primeiro capítulo.

Segundo Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008) a metodologia de investigação-ação pode-se definir “ (...) como um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p.18). Neste sentido, a investigação-ação visa melhorar a prática educativa nos diversos campos da ação e procura soluções inovadoras para os problemas educativos.

Esta metodologia procura a melhoria dos processos de resolução de problemas e uma maior flexibilidade e abertura à mudança através do uso da reflexão e do questionamento sobre as práticas.

Segundo McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008) para realizar um projeto de investigação-ação é necessário encontrar um ponto de partida (definir o problema), recolher a informação, analisar os dados e optar por um método de investigação. Desta forma, e, como refere Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008) a investigação-ação é um processo que se desenvolve a partir de diversas operações/ciclos, sendo elas, “planear com flexibilidade, agir, reflectir, avaliar/validar e

dialogar” (p.82). Assim a investigação-ação segundo Zuber-Skerrit (1996, citado por Coutinho, 2009) “(...) implica planejar, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de introduzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos *práticos* acerca das suas práticas” (p. 363).

Para desenvolver esta investigação, no decorrer a PESI e II, para além do Caderno de Formação e do C.O.R. que referi no capítulo anterior, utilizei ainda outros dois instrumentos, o Perfil de Implementação do Programa (PIP) do Modelo High-Scope que permite avaliar o ambiente educativo e a Escala de Empenhamento do Adulto (Pascal & Bertram, 2009) que consiste em analisar o tipo de mediação pedagógica do adulto no processo de aprendizagem das crianças.

O Caderno de Formação foi utilizado não só como o impulsionador do questionamento e da reflexão como também um instrumento de recolha de informações foram suporte para fundamentar a investigação. Recolhi também algumas fotografias que me permitiram analisar e compreender determinadas situações.

Por fim, articulei as anotações evidenciadas no Caderno de Formação com a fundamentação teórica do Modelo High-Scope, o qual utilizei durante a PESI e II, este modelo procura desenvolver uma aprendizagem centrada na ação das crianças, que lhes permite construir o seu próprio conhecimento e atribuir significado às suas ações.

O recurso a estes instrumentos e modelo possibilitou-me ter uma visão mais clara e concisa acerca da minha intervenção educativa e saber onde poderia incidir para melhorar o ambiente educativo para que as crianças adquirissem diversas competências, realizassem aprendizagens e prosseguissem com um bom desenvolvimento, bem como encontrar estratégias para proporcionar interações positivas e significativas entre o adulto e a criança.

A investigação teve como principais objetivos:

1. verificar onde se poderia incidir para enriquecer o ambiente educativo e encontrar estratégias para o potencializar promovendo assim novas aprendizagens e interações entre o adulto-criança significativas;
2. refletir e analisar o empenhamento do adulto, de modo, a verificar se o seu perfil se encontra adequado às características específicas de cada criança, se as estimula para prosseguirem com as suas ações, se demonstra sensibilidade aos seus interesses e necessidades e se promove a sua autonomia, bem como se promove positivas e significativas interações com a criança.

A estrutura desta investigação encontra-se organizada com base nos ciclos de Fischer (2001) mudando apenas algumas designações, ou seja, num primeiro aspeto encontra-se descrita a Recolha de Dados (planificação) de toda a investigação, de seguida, a análise (ação) juntamente com a reflexão dos pontos do programa e, por fim, uma avaliação/conclusão de toda a investigação.

3.2 Caracterização da Instituição

De forma, a compreender melhor o contexto educativo onde estive inserida durante a PESI e II irei em seguida elaborar a caracterizar da Instituição e a caracterização da valência de Creche e Jardim de Infância. Através destas descrições será mais fácil compreender o Trabalho de Investigação desenvolvido.

A Instituição onde estive durante a PESI e II foi a Fundação de Solidariedade Social Obra de São José Operário, em Évora, esta instituição foi fundada em 1957 por Monsenhor João Luís de Carvalho e em 1984 passou para o estatuto de Instituição de Solidariedade Social (IPSS) a qual se mantem atualmente.

Este colégio encontra-se situado na Rua do Menino Jesus nº39, na cidade de Évora, um sítio por um lado privilegiado, por outro não, ou seja, privilegiado porque se situa, a mais ou menos, 8min. do Centro Histórico de Évora, perto de um dos mais importantes monumentos da cidade, o Templo de Diana, da Catedral de Évora, de dois jardins municipal, nomeadamente, o Jardim dos Colegiais e o Jardim do Paço e perto da Biblioteca Municipal. Por outro lado, existe um inconveniente, a meu ver, em relação à localização da instituição, pois existe um elevado trafego rodoviário e apenas um passeio que fica em frente à instituição, o que faz com que as saídas das crianças ao exterior sejam bastante vigiadas por toda a comunidade educativa. A sua localização é bastante favorável para as crianças, na medida em que está perto de monumentos históricos que caracterização a sua Cidade e, desta forma, as crianças têm a possibilidade de conhecer e entender o sítio onde vivem.

A Fundação de Solidariedade Social Obra de São José Operário era composta por duas valências com grupos heterogéneos: duas salas de creche, em que uma compreendia a faixa etária dos 3 aos 24 meses e a outra do 1 aos 3 anos e duas salas de jardim de infância dos 3 aos 6 anos. Todas as salas se encontram devidamente equipadas com ar condicionado e material didático adequado a cada faixa etária e ao

desenvolvimento global das crianças, cada uma tem as suas respectivas instalações sanitárias. Uma sala de acolhimento, um espaço ampla e organizado da seguinte forma: tem três mesas redondas onde as crianças costumam fazer jogos, existia um cantinho onde se encontram os livros os quais as crianças podem consultar livremente, um espaço com um tapete, almofadas e uma televisão por onde as crianças costumavam ver filmes didáticos e de animação, algumas prateleiras onde estavam os jogos/brinquedos para as crianças, por último, um espaço onde se encontrava a cozinha com uma mesa e cadeiras. Um refeitório onde as crianças das duas salas de jardim de infância se encontravam para realizarem as suas refeições. Existia ainda um salão bastante amplo e com muito espaço, onde as crianças costumavam elaborar as suas festas/comemorações e onde se costumavam fazer exercícios de expressão físico-motora.

Relativamente ao espaço exterior este possuía três pátios, sendo que dois deles davam acesso ao refeitório, um dos pátios tinha um piso em cimento, amplo e com alguns pilares no meio e o outro tinha um piso sintético com uma casa no meio para as crianças brincarem, pois os restantes brinquedos encontravam-se dentro de uma arrecadação. O terceiro pátio dava acesso às duas salas de jardim de infância tinha um piso em cimento e alguns pilares no meio.

A Fundação de Solidariedade Social Obra de São José Operário tinha apoio de uma equipa de intervenção precoce e uma equipa de apoio educativos aos alunos que revelavam ter necessidades educativas especiais. Existia, ainda, fomentado o trabalho com as famílias e comunidade onde as famílias tinham a oportunidade de presenciar os seus filhos durante as suas aprendizagens.

3.3 Caracterização do Contexto de Creche

A ação educativa desenvolvida na Sala dos Peixinhos, durante intervenção da PESI e II, teve como base o Modelo High-Scope e as experiências-chave tentado, assim, dar continuidade ao trabalho até então desenvolvido pela educadora e auxiliares com o grupo de crianças. Deste modo, ao seguido o modelo até então implementado foi bastante importante e determinante na ação com o grupo.

Assim, o modelo High-Scope baseia-se na construção ativa da realidade através de uma metodologia de aprendizagem pela descoberta, de resolução de problemas, de interações entre o positivas entre o adulto e a criança e de investigação, permitindo que a criança, mesmo ainda pequena, construa as suas aprendizagens, estruture e dê

significado às suas experiências, promovendo, desta forma, a sua confiança e o seu desenvolvimento.

Foi visível, durante a PESII, quando as crianças perseguiram com as suas intenções, invariavelmente envolvem-se em experiências-chave, e estas foram-me ajudando a desenvolver todo o planeamento cooperado. No que diz respeito à minha intervenção constatei e, fiz referência no Caderno de Formação da semana de 18 a 22 de março, que nem sempre o adulto tem que participar em todos os momentos da rotina diária da criança, pois esta também aprende sozinha - aprendizagem pela ação onde as crianças aprendem através das suas experiências e descobertas. Deste modo e de acordo com Hohmann e Post (2009), o adulto deverá ser apoiante do desenvolvimento da criança, ou seja, “ (...) o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças.” (p 27)

3.3.1 Caracterização do Grupo

A sala dos Peixinhos era constituída por 17 crianças, um grupo heterogéneo, de onze rapazes e de seis raparigas de idades compreendidas entre o 1 e os 3 anos, sendo que apenas uma das crianças encontrou de novo na instituição, as restantes crianças já se encontravam na instituição no berçário, tendo sido fácil a sua adaptação nas rotinas diárias da sala. Na sala estavam ainda duas auxiliares, uma educadora e eu (estagiária).

O grupo de crianças revelou bastante à-vontade com a chegada de novos membros na sala não se retraindo, apenas duas crianças revelavam mais timidez e eram reservadas. Quando iniciei a PESI todas as crianças já tinham iniciado a marcha, apenas três crianças já não usavam fralda e dez usavam chupeta para dormir. Durante as refeições as crianças apenas comiam a sopa com o auxílio do adulto, o segundo prato as crianças já o comiam de forma autónoma. O grupo revelou bastante curiosidade e interesse pelo ambiente que o rodeia, revelaram interesse e sensibilidade pela exploração de canções, livros com animais, fantoches, adereços e tecidos como forma de brincar ao faz de conta, de brincar com peças de construção e com bolas. Era frequente existirem conflitos com os pares, devido às crianças quererem os mesmos brinquedos, pois ainda permanecia o egocentrismo. Durante a PESI para a PESII existiram mudanças, pois as crianças desenvolveram bastante as suas capacidades, nomeadamente, a nível linguístico, pois as crianças já mencionavam muitas palavras, cognitivo e motor, pois estas já revelavam bastante agilidade e destreza de movimentos

e identificam algumas partes do corpo, nomeadamente, cabeça, nariz, perna, orelha, boca e pé.

Organização do Cenário Educativo

3.3.2 Organização do Espaço e Materiais:

A sala dos Peixinhos encontrou-se adaptada às características e à idade do grupo de crianças, possuindo boas dimensões e mantendo-se em bom estado de conservação, sendo fundamental que o adulto segundo Hohmann, Banett e Weikart (1995) tenha em consideração o facto de que:

As crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos. (p.51)

Assim esta sala era constituída por três espaços: um espaço (fig.4) onde as crianças costumavam estar a desenvolver as suas ações e propostas e onde dormem. Este espaço continha três áreas, nomeadamente, a “Área das Almofadas”, “Área da Casinha das Bonecas” e a “Área dos Jogos e Construções”. Existia uma outra sala (fig.5) onde as crianças costumavam realizar as suas refeições, alguns trabalhos de expressão plástica e existia a “Área de Polivalente ”. Por último, existia uma casa de banho (fig.6) devidamente equipada, com três lavatórios e sanitários adequados às idades das crianças, um fraldário e um móvel onde as fraldas de cada criança estão devidamente identificadas.



Figura 4 – Sala onde as crianças costumam brincar

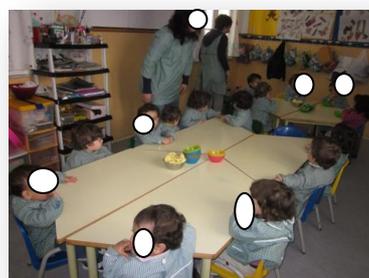


Figura 5 – Sala de refeições e de elaboração de trabalhos de expressão plástica



Figura 6 – Casa de banho das crianças

A sala estava organizada de forma a proporcionar boas deslocções às crianças, permitindo que possam andar à sua vontade sem grandes entraves ao seu desenvolvimento, não existindo muitos móveis. Existia um espelho na parede, colocado à altura das crianças a fim de poderem ver o seu próprio corpo. A sala tinha uma boa iluminação, existindo várias janelas por todos os espaços, mas encontravam-se bastante altas e as crianças não conseguiam observar o exterior por lá.

Por parte dos adultos da sala existiu sempre a preocupação de enriquecer os espaços o que provocou que se introduzissem diversos materiais de acordo com as necessidades e preferências das crianças, nomeadamente, adereços e tecidos, mais livros de imagens e texto e um instrumento de pilotagem (mapa de presenças). Todos os materiais são adequados à faixa etária das crianças, nomeadamente, acessórios de cozinha, peças de construção de grandes e pequenas dimensões, bolas, bonecos, um fogão e um móvel, telefones, carros, mesa e almofadas. Existia um rádio que não se encontrava ao alcance das crianças, este proporcionava-lhes momentos muito agradáveis e serenos ao som de melodias infantis, bem como de outros géneros musicais.

3.3.3 Organização do Tempo

Na sala dos Peixinhos, verificou-se uma rotina diária bem estruturada, visto que as crianças já começavam a antecipar o que ia acontecer, desta forma, era notório que a rotina diária se encontrava bem organizada e ia de encontro às necessidades e preferências das crianças.

Relativamente à rotina diária, o dia na sala dos Peixinhos começava com o acolhimento às 7h onde já se encontrava a auxiliar. Por volta das 9h chegava a educadora, a estagiária e as restantes crianças. Neste momento as crianças tinham a oportunidade de brincar nas diferentes áreas de aprendizagem da sala, de seguida, por volta das 9h30 era o momento da higiene e, depois da higiene o momento da fruta. Às

10h era o momento em que a educadora e estagiária colocavam à dispor das crianças os materiais que tinham para esta manhã, explorando, assim, as diversas experiências-chave do Modelo High-Scope (modelo que a educadora e eu utilizávamos). Por volta das 11h era o momento dedicado ao retorno à calma, bem como de higiene e, por volta das 11h15 era a hora do almoço das crianças, neste momento as auxiliares, educadora e estagiária ajudavam as crianças. Ao 12h15 era, novamente, o momento de higiene, de muda de fralda, bem como da lavagem das mãos realizada por mim e pelas auxiliares enquanto a educadora ficava com as restantes crianças. Por volta do 12h30, as crianças dirigiam-se para a sesta onde eram acompanhadas pela educadora e por mim (estagiária).

Normalmente, por volta das 15h as crianças começavam a acordar e, novamente, se realizava o momento de higiene. De seguida seguia-se o lanche às 15h10, ajudado pelas auxiliares, educadora e por mim e às 15h45 a higiene das crianças (lavagem dos dentes) ajudadas pelas auxiliares. Posteriormente às 16h30 era o momento em que eu e a educadora colocávamos ao alcance das crianças o material que tinham planeado para este momento, explorando as diversas experiências-chave do Modelo High-Scope. Por último, às 18h30 os familiares regressam para vir buscar as crianças.

No que diz respeito à rotina semanal, esta mantinha-se sempre a mesma, menos às quintas feiras no período das 10h às 11h em que as crianças tinham a oportunidade de fazer uma saída ao exterior, pois considero que o espaço exterior é um sítio de aprendizagem e desenvolvimento.

3.4 Caracterização do contexto de Jardim de Infância

A ação educativa desenvolvia na sala das Borboletas, no decorrer da PESI e II teve, também como base o Modelo High-Scope, o modelo tem como base a aprendizagem pela ação, onde defende que é através desta, interagindo com as pessoas e os pares, materiais e ideias que as crianças constroem o seu conhecimento acerca do mundo que a rodeia. Na sala implementou-se o modelo começando a ser elaborado o processo de planear-fazer-rever onde as crianças faziam o seu próprio planeamento, executam-no e refletiam acerca do mesmo. Para mim a implementação deste modelo foi um enorme desafio, pois até então não o conhecia. Assim, existiu uma enorme parceria entre mim e a educadora, onde ambas tentamos implementar o modelo e corrigir alguns aspetos para melhorar a nossa ação educativa de acordo com o modelo.

Deste modo, o processo planejar-fazer-rever é um pilar fundamental para o modelo High-Scope, segundo Hohmann e Weikart (2009) “ (...) inclui todos os elementos da aprendizagem através da acção – além disso, a sequência planejar-fazer-rever é o elemento central da rotina diária do High-Scope e é o segmento mais longo do dia – durando, aproximadamente, uma hora e meia.” (p. 247).

Relativamente ao projeto implementado na sala originou-se devido à queda de um dente de uma delas (tendo sido esta criança a primeira a cair-lhe um dente na sala das borboletas), revelaram interesse em saber o porquê de lhe caírem os dentes. Assim o projeto de investigação desenvolvido durante a minha intervenção teve como objetivo informar e esclarecer as crianças sobre o porquê de lhe cair os dentes e promover a interação adulto-criança. Este projeto irá ser explicado mais à frente neste relatório no capítulo 3 - Evidências da interação adulto-criança ao decurso da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Posteriormente e através deste projeto as crianças demonstraram interesse em desenvolver na sala uma área que se designava por “Área do consultório do dentista”, para este novo projeto as crianças desenvolveram alguns materiais, mas devido à falta de tempo este não ficou terminado antes da minha saída do colégio, deste modo, a educadora iria dar continuidade a este novo projeto de intervenção.

3.4.1 Caracterização do Grupo

O grupo da sala das Borboletas era constituído por 17 crianças, um grupo heterogéneo, de dez raparigas e sete rapazes de idade compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Entraram de nova para a instituição quatro crianças que tiveram uma fácil adaptação às rotinas diárias da sala, as restantes crianças já se encontravam a frequentar esta instituição e sala. Na sala para além das crianças existiam, também, outros recursos humanos, tais como, a educadora, auxiliar, estagiária e durante a PESII contou-se com a presença de uma voluntária.

As crianças revelaram bastante à-vontade com todos os novos membros que encontraram na Instituição e facilmente interagem com os mesmos, apenas os mais tímidos e reservados necessitam de algum tempo para estabelecerem interações. Encontravam-se na sala duas crianças de descendência Ucrâniana, uma Moldava, duas Brasileiras e duas Cabo-Verdianas. As crianças, nomeadamente, as meninas interessam-

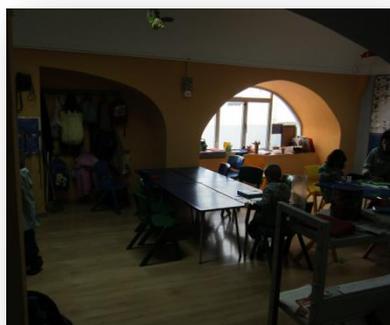
se bastante por brincar ao faz de conta, interessando-se por princesas, fadas e castelos, os meninos interessam-se também pelo mundo do faz de conta, pelos super-heróis. Deste modo, pode-se afirmar que o grupo de crianças interessam-se bastante pelo mundo da fantasia e do faz de conta. Este grupo de crianças é bastante alegre e comunicativo querendo sempre transmitir aos pares e adultos os seus conhecimentos/saberes, são autónomos na alimentação, higiene não necessitando de qualquer ajuda e revelam bastante interesse no desenho e pintura. O grupo da sala das Borboletas ainda não conseguia resolver os seus próprios conflitos necessitando sempre do auxílio do adulto

Durante a PESI para a PESII existiram mudanças, pois as crianças desenvolveram bastante as suas capacidades, nomeadamente, a nível linguístico, em que as crianças mais novas adquiriram diversas palavras, cognitivo e motor, pois estas revelavam bastante agilidade e destreza de movimentos.

Organização do Cenário Educativo

3.4.2 Organização do Espaço e Materiais:

A sala das Borboletas encontrava-se dividida em dois espaços (figs. 7 e 8) e cada uma delas estava dividida por diferentes áreas.



Figuras 7 e 8 – Sala das Borboletas

Numa das salas encontrávamos, a “Área dos Trabalhos Dirigidos” onde era constituída por duas mesas em forma de “U” e cadeiras.

Na “Área da Garagem” (fig.9) era constituída por um tapete de plástico com desenhos de estradas, sinais de trânsito, nas gavetas encontram-se carros de vários

tamanhos, motas, animais domésticos e selvagens e bonecos, esta área durante o decorrer da PESII encontrava-se devidamente etiquetada. As crianças também costumavam construir os legos e peças de encaixe nesta área.



Figura 9 – Área da garagem

De seguida encontrava-se a “Área da Casinha” (fig.10), ao lado da “Área da Garagem”, a esta área estavam-lhe associadas mais duas, nomeadamente, a “Área do Cabeleireiro” e a “Área da mercearia”. Na “Área da Casinha” encontrava-se uma mesa com bancos pequenos, um móvel com diversas prateleiras etiquetadas, utensílios de cozinha, bonecos de plástico e de pano, um telefone, um expositor com roupas e sapatos. Ao lado encontra-se a “Área do Cabeleireiro” (fig.11) uma mesa do género da de salão de cabeleireiro, onde se encontravam escovas de plástico, material reciclado, nomeadamente, shampoos e sabonetes.



Figura 10 – Área da casinha



Figura 11 – Área do cabeleireiro

Na “Área da Mercearia” (fig.12) encontrávamos algum material reciclado que as crianças trazem de casa, nomeadamente, pacotes de leite, caixas de cereais, garrafas de sumo e caixas de chocolate, existe ainda frutas de plástico e uma caixa registadora.



Figura 12 – Área da mercearia

Posteriormente a “Área da Biblioteca” (fig.13) onde estava uma mesa com dois bancos e diversos livros numa estante. Estes livros estavam de fácil acesso às crianças.



Figura 13 - Área da biblioteca

Na “Área da Pintura ” (fig.14) encontrávamos um placar com um suporte para colocar copos com as tintas e pinceis, garrafas com diversas cores de tinta e um lavatório para se lavarem os pinceis.



Figura 14 – Área da Pintura

Na outra sala encontrávamos, diversas mesas em forma de “U” onde se costumavam elaborar as reuniões de grande grupo, onde se encontrava um mapa de presenças, de tarefas e do tempo. Por fim, a “Área das Ciências” onde se encontrava com alguma carência de materiais, deste modo, podíamos encontrar alguns livros científicos e adequados à faixa etária.

A sala das Borboletas era bastante ampla e continha diversos móveis baixos que permitiam às crianças recorrerem aos materiais sem terem de pedir o auxílio dos adultos, desenvolvendo assim a sua autonomia. A sua disposição permitia às crianças deslocarem-se livremente sem nenhum entrave ao seu desenvolvimento

3.4.3 Organização do Tempo

A sala das Borboletas estabeleceu um horário que se repete diariamente, ou seja, o horário era flexível para que assim abrangesse o crescimento de todas as crianças de forma equilibrada, visto que era um grupo heterogéneo. A rotina diária foi alterada da PESI para a PESII, pois existiu por parte das crianças essa necessidade e, deste modo, os adultos da sala acharam que seria importante reorganizar a rotina diária, entendendo que num ambiente de aprendizagem ativa as rotinas terão de ser baseadas nas intencionalidades das crianças de forma estruturada e que estas tenham controlo sobre o que fazem com o seu tempo.

Assim a rotina diária iniciava-se às 7h onde as crianças permaneciam na sala de acolhimento até às 9h. Durante este tempo as crianças realizavam diversas atividades, nomeadamente, observavam alguns filmes (trazidos pelas crianças ou pelos membros da Instituição), brincavam com jogos ou na casinha. De seguida, após a chegada da educadora e a minha chegada às 9h as crianças dirigiam-se até à sala das Borboletas onde começavam por vestir os bibes e, posteriormente, marcavam a sua presença no mapa de presenças, enquanto uma criança se encarregava de distribuir uma bolacha a cada criança. Após terminarem de comer a bolacha as crianças cantavam a canção dos bons dias. Por volta das 9h30, elaborávamos o momento de planear onde as crianças planeavam aquilo que pretendiam desenvolver durante a manhã. Às 10h as crianças realizavam aquilo que tinham planeado levando, assim, a cabo as suas intenções, brincando de forma intencional, resolvendo problemas com que se deparavam ou recorrendo ao auxílio do adulto, bem como construía o seu conhecimento à medida que se iam envolvendo nas brincadeiras.

Mais tarde, por volta das 11h30 as crianças começavam a arrumar os materiais e a sala. De seguida, reuníamo-nos em grande grupo, de modo, a rever, onde as crianças tinham a oportunidade de avaliar o seu trabalho, mencionado o que gostaram de fazer, o que menos gostaram e se cumpriram o plano que deliberaram durante o momento de planear. Desta forma, o momento dedicado ao tempo de planear-fazer-rever

(característico do Modelo High-Scope e o qual era utilizado pela educadora e por mim) permitia às crianças escolherem e planejarem as suas atividades (o que aumentava o seu interesse), executavam o que decidiam fazer e falavam sobre o que faziam, tendo, sempre que necessário do adulto. Este processo ajudava as crianças a desenvolverem maior confiança no seu poder de decisão e paralelamente reforçava o seu sentimento de autonomia.

O momento da higiene iniciava-se às 11h50. De seguida, por volta das 12h as crianças dirigiam-se até ao refeitório para almoçarem. Ao 12h45, as crianças tinham a oportunidade de brincar no pátio até às 13h. Às 13h as crianças dirigiam-se até À sala, e de seguida, iam quatro de cada vez à casa de banho para fazer a sua higiene (lavagem dos dentes), enquanto as restantes crianças ficavam a elaborar os seus trabalhos com o auxílio da educadora e de mim (estagiária). Posteriormente às 15h15 as crianças começavam a arrumar os materiais e a sala e de seguida realizavam a sua higiene. Por volta das 15h30, as crianças dirigiam-se até ao refeitório para lançarem. Após o lanche e antes de regressar à sala, as crianças tinham, novamente, a oportunidade de brincar no pátio da Instituição. Às 15h45 as crianças dirigiam-se para a sala, onde se realizavam os trabalhos planeados (com base nas observações e identificações dos interesses e necessidades das crianças) pela estagiária e educadora.

Existiam atividades livres e extracurriculares que se realizavam às 16h e, mais tarde, às 17h as crianças dirigiam-se para a sala de acolhimento onde permaneciam até aos seus pais chegarem.

A rotina semanal é idêntica à rotina diária, apesar seria alterada consoante as necessidades e preferências das crianças.

3.5. Instrumentos utilizados para a compreensão da interação adulto-criança

3.5.1 Perfil de Implementação do Programa

De acordo com o contexto de jardim de infância constituído por 17 crianças da faixa etária dos 3 aos 5 anos, optei por preencher, juntamente, com a educadora (pois considero que é importante estabelecer parcerias onde existam trocas de ideias, que por vezes, são distintas, oportunas e significativas para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças) o instrumento de observação PIP (Modelo High-Scope). Este instrumento permite avaliar o ambiente educativo, de modo, a verificarmos em que áreas podemos

incidir para enriquecer e potencializar a sala para novas aprendizagens (tal como podemos constatar anteriormente, uma boa organização do cenário educativo permite à criança adquirir novas e significativas aprendizagens) e observar a prestação do educador (estagiária), de modo, a constatar quais as suas fragilidades e encontrar estratégias para melhorar a sua ação educativa, de forma, a existirem interações positivas e descontraídas entre a criança e o adulto.

3.5.1.1. Recolha de Dados:

Num primeiro momento, foram realizadas diversas notas de campo, reflexões semanais e algumas conversas com a educadora acerca das áreas em que poderíamos incidir para enriquecer mais a sala.

Após esta recolha de dados, cada uma de nós (estagiária e educadora) preencheu o seu instrumento de observação PIP onde nos permitiu avaliar os diversos aspetos da implementação de um programa de educação pré-escolar: a organização do ambiente físico, a rotina diária, o espaço e os materiais, a natureza das interações adulto/criança e adulto-adulto.

Num segundo momento, durante a PESI reunimo-nos (eu e a educadora) no dia 19 de dezembro de 2012 pelas 15h, de modo, a confrontarmos os resultados e verificarmos onde poderíamos melhorar.

Num terceiro momento no decorrer da PESII reunimo-nos, novamente, com o intuito de confrontarmos os resultados de ambas, este momento ocorreu no dia 23 de abril de 2013 pelas 13h.

Ao compararmos os resultados verificamos que existem muitos pontos em que as nossas opiniões coincidiam e noutros não, deste modo, irei evidenciar (através de tabelas) esses mesmos parâmetros, bem como irei fazer um comentário a cada uma das tabelas.

A análise feita de seguida não complementa todos os pontos do PIP, pois tal como é mencionado pelo mesmo os pontos que têm um (*) são preenchidos por “pessoas em formação”, deste modo, optei por preencher apenas estes pontos.

Nota: a cor verde corresponde à análise feita pela estagiária e pela educadora; a cor azul corresponde à minha análise (estagiária); e a cor bordô corresponde à análise da educadora.

3.5.1.2 Análise e Reflexão:

I – Ambiente Físico

Quadro 1 – A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica.

Ambiente Físico		*1. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica				
		<ul style="list-style-type: none"> Não há áreas de trabalho definidas. 		<ul style="list-style-type: none"> Divisão rudimentar do espaço (por ex., 2 ou 3 áreas) por mobiliário grande ou biombo. 		<ul style="list-style-type: none"> Divisão clara do espaço com áreas demarcadas por mobiliário baixo, estantes baixas, fitas, etiquetadas.
Nível	PESI	1	2	3	4	5
	PESII	1	2	3	4	5

A sala, contrariamente ao que ocorria na PESI, esta encontra-se devidamente etiquetada (com imagens dos objetos da sala) tanto nas áreas de aprendizagem como nos móveis e nas estantes. Esta estratégia permitiu às crianças saber, segundo Hohmann e Weikart (2009) o que “ (...) podem encontrar o material de que necessitam e o podem voltar a arrumar, mesmo que este se tenha espalhado durante a brincadeira” (p. 179).

Relativamente ao mobiliário e estantes, estes, tanto na PESI como na PESII já se encontravam adequados à estatura das crianças permitindo-lhes aceder aos materiais facilmente e de forma autónoma.

Como se pode observar, no decorrer da PESI foi atribuído o nível 4 a este parâmetro, por ainda não estar de acordo com o Modelo implementado na sala e ainda existirem algumas fragilidades. Já no decorrer da PESII tal facto já não se verificou e atribuiu-se a este parâmetro o nível 5 a este ponto, visto que se encontra devidamente etiquetado e com móveis e estantes baixas, bem como segue um dos princípios do High-Scope no que diz respeito à organização dos espaços.

Quadro 2 – Há espaço de trabalho adequado em cada área de sala.

Ambiente Físico		*2. Há espaço de trabalho adequado em cada área de sala				
		<ul style="list-style-type: none"> Um espaço de trabalho apertado que limita grandemente a movimentação e o número de crianças que pode trabalhar em cada área. 		<ul style="list-style-type: none"> Um espaço de trabalho inadequado em algumas áreas limita o número de crianças que pode trabalhar em conjunto. 		<ul style="list-style-type: none"> Um espaço adequado em todas as áreas permitindo que o grupo de crianças trabalhem em conjunto.
Nível	PESI	1	2	3	4	5
	PESII	1	2	3	4	5

Relativamente ao ponto 2 do PIP, a sala encontrava-se, tanto na PESI como na PESII, organizada por diversas áreas: a “área da casinha”; “área da garagem”; “área do cabeleireiro”, “área da biblioteca”; “área da mercearia”; a “área da pintura” e a “área das ciências” mas em cada uma destas áreas existia um número limite de crianças que a podiam explorar. Esta estratégia foi aplicada pela educadora visto que as crianças queriam ir todas para a “área da casinha” e como não conseguiam chegar a um consenso de quem podia ir, existiam diversos conflitos. Assim, a educadora deliberou esta estratégia que continuou a ser implementada durante a PESII.

Deste modo, atribuí a este parâmetro o nível 4 (tal como na análise feita na PESI, em que eu e a educadora atribuíamos o nível 4), visto que nem sempre era permitido às crianças trabalharem/explorarem apenas as áreas de aprendizagem em conjunto. Pois, apenas, quando as crianças deliberam no planeamento trabalhar com o educador numa proposta que este lhe traga, as crianças têm oportunidade trabalhar em conjunto, caso contrário não existia essa oportunidade. Já a educadora atribuiu a este parâmetro o nível 5, pois considera que as crianças conseguem trabalhar em conjunto, mas existindo este limite de número de crianças por áreas.

Quadro 3 – A sala é segura e bem conservada.

Ambiente Físico		*3. A sala é segura e bem conservada				
		<ul style="list-style-type: none"> Há riscos evidentes para a segurança da criança (por ex., cantos aguçados, 		<ul style="list-style-type: none"> Não há riscos evidentes para a segurança, mas os materiais estão em más condições (por 		<ul style="list-style-type: none"> Os brinquedos e materiais são seguros e conservados em boas condições. As áreas e os materiais

		garrafas de vidro).		ex., lascados, partidos, incompletos.		potencialmente perigosos são supervisionados de forma adequada.
Nível	PESI	1	2	3	4	5
	PESII	1	2	3	4	5

No que diz respeito ao ponto 3 do PIP, pudesse constatar tanto na PESI como na PESII que não existiam riscos evidentes para a segurança das crianças, não existindo assim materiais em más condições. O que existia na Sala das Borboletas é o não cuidado dos brinquedos e materiais, nomeadamente, os puzzles, pois estes já não se encontravam em perfeitas condições (faltando-lhes peças). Um dos factos que pode ter influência na falta de cuidado dos materiais era que algumas crianças, tais como M.R. (4:10), o M.L. (4:9), o T.A. (4:4) e a I. (5:3) não costumavam arrumar os materiais depois de os utilizarem, tal como pude constatar durante a PESI onde não mencionei no Caderno de Formação, mas mais tarde no decorrer da PESII frisei na reflexão (A. R. Grosso, produção pessoal, 22 a 24 de abril, 2013) (remeter ao apêndice A). Sendo que, deste modo, seria necessário a intervenção do adulto (educador) para fomentar estratégias que ajudassem estas crianças a criar responsabilidades.

Facto que a meu ver, e por falta minha não deliberei mais estratégias para ajudar estas crianças. A única estratégia que implementei foi a de lembrar às crianças o que tinham de fazer depois de utilizarem os brinquedos, que a meu ver não foi a suficiente.

Deste modo, atribuísse, tanto na PESI como na PESII, a este parâmetro o nível 4, pois achámos que neste parâmetro ainda poderíamos melhorar a sala.

Quadro 4 – Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.

Ambiente Físico	*4. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados		
	<ul style="list-style-type: none"> • Não há qualquer ordem ou critério para colocação dos materiais; ausência e etiquetas ou poucos materiais etiquetados. 		<ul style="list-style-type: none"> • Itens semelhantes são colocados juntos; as etiquetas são colocadas por quase toda a sala.
			<ul style="list-style-type: none"> • Os materiais são agrupados por função ou tipo; todos os materiais são etiquetados; é evidente a existência de uma variedade de estratégias de etiquetagem (desenhos, quadrados, fotografias, objetos reais).

Nível	PESI	1	2	3	4	5
	PESII	1	2	3	4	5

Relativamente às etiquetas como se referiu no ponto 1 do PIP, no decorrer da PESI não existiam etiquetas. Posteriormente no decorrer da PESII tal já não se verificou, ou seja, as etiquetas encontravam-se coladas nos locais apropriados apenas com as imagens de cada um dos objetos, “na área da garagem”, por exemplo, onde também se encontravam alguns animais tanto domésticos como selvagens, cada um se encontra em gavetas distintas.

As crianças tal como pude observar, quando o adulto se encontrava junto destas e as questionava acerca de onde pertencia cada um dos animais, estas de imediato reconheciam o sítio a que pertencia. Se o adulto lhes pedisse ajuda para os arrumar as crianças ajudavam-nos, caso contrário nem sempre o faziam.

Deste modo, na PESI foi atribuído o nível 3, por minha parte e da educadora por não existirem etiquetas e por não estarem a desenvolver a autonomia das crianças. Durante a PESII achámos que para este parâmetro seria adequado atribuímos o nível 4, visto que existia apenas uma estratégia de etiquetagem dos materiais.

Quadro 5 – Há materiais suficientes em cada área para as várias crianças trabalharem.

Ambiente Físico		*5. Há materiais suficientes em cada área para as várias crianças trabalharem				
		• Materiais limitados em cada área.		• Materiais suficientes em algumas áreas mas não em todas.		• Matérias suficientes em todas as áreas.
Nível	PESI	1	2	3	4	5
	PESII	1	2	3	4	5

No que diz respeito ao ponto 5 do PIP, e tal como se tinha evidenciado na análise feita durante a PESI, a área das ciências era a que apresentava com maior escassez de materiais. Tal como no decorrer da PESII, em que se elaboraram jogos sensoriais para esta área, foram feitas experiências e ficou elaborado um registo da mesma, de modo, a que as crianças o pudessem consultar, livremente, e dando a conhecer a outras crianças. Mas mesmo assim não foi o suficiente e esta área ficou com alguma escassez de materiais.

Contrariamente à área da pintura, que apenas na PESII foi enriquecida a nível de materiais e se diversificou as técnicas de pinturas, tais como, pinturas com berlindes, tintas e giz e de sopro, tal como referi no Caderno de Formação (A. R. Grosso, produção pessoal, 08 a 12 de abril, 2013) (remeter ao Apêndice A).

Desta forma, durante a PESI foi atribuído a este parâmetro o nível 3, pois ambas considerávamos que as áreas poderiam estar melhores a nível de materiais e recursos. Na PESII atribuímos o nível 4 a este ponto do programa, devido a termos evidenciado apenas uma área com escassez de recursos, pois as restantes áreas encontravam-se com diversidade de materiais.

Quadro 6 – Há objetos reais, materiais para usar os sentidos e para “fazer de conta”, há materiais para fazer representações a duas ou três dimensões disponíveis por toda a sala.

Ambiente Físico		*6. Há objetos reais, materiais para usar os sentidos e para “fazer de conta”, há materiais para fazer representações a duas ou três dimensões disponíveis por toda a sala				
		<ul style="list-style-type: none"> Pouca variedade de materiais ou pouca oportunidade de atividade multissensorial em cada área. Poucos objetos reais. 		<ul style="list-style-type: none"> Alguma variedade de materiais e alguma oportunidade de atividades multissensorial em cada área. Alguns objetos reais (roupa para as crianças se mascararem, utensílio de cozinha) 		<ul style="list-style-type: none"> Largas variedades de materiais e amplas oportunidades para atividades multissensoriais; muitos objetos reais (livros, roupas uniformes, materiais de construção, ferramentas, gravador, agrafadores, aparelhos); materiais não estruturados (capsulas de garrafas, tiras de papel, embalagens de iogurte).
Nível	PESI	1	2	3	4	5
	PESII	1	2	3	4	5

Relativamente ao ponto 6, tal como se referiu no ponto anterior (ponto 5) e tanto na PESI como na PESII, existia uma diversidade de materiais em cada uma das áreas, menos na “área das ciências”. Deste modo, por exemplo, na “área da casinha” existiam diversas roupas e sapatos, as quais estavam de fácil acesso às crianças, e estas por diversas vezes as vestiam imaginando que eram variados personagens. Existia também diversos tachos, alimentos e dois moveis um com um fogão e outro com um lava loiças.

No que diz respeito aos materiais não estruturadas no decorrer da PESI e II, existia variedade e, por vezes eram as próprias crianças que traziam de casa para os colocarem na “área da mercearia”

Durante a PESI atribuísem a este parâmetro o nível 3, por a “área das ciências” se encontrar em carência de materiais. Na PESII achámos pertinente atribuir o nível 4, pois a única área que apresentava escassez de materiais mas mesmo assim tentámos enriquece-la foi a “área das ciências”.

Quadro 7 – Os materiais estão ao alcance das crianças.

Ambiente Físico		*7. Os materiais estão ao alcance das crianças				
		<ul style="list-style-type: none"> Os materiais não estão facilmente ao alcance das crianças ou são entregues pelos adultos. 		<ul style="list-style-type: none"> Algumas matérias estão ao alcance das crianças 		<ul style="list-style-type: none"> Todos os materiais estão ao alcance das crianças nos períodos previstos para tal na rotina diária.
Nível	PESI	1	2	3	4	5
	PESII	1	2	3	4	5

No decorrer da PESI atribui a este parâmetro o nível 5 já a educadora atribuiu o nível 4, após nos reunimos conclui que a este parâmetro não atribui o valor adequado, pois as crianças por diversas vezes nos questionavam onde poderiam encontrar alguns materiais devido à sala não se encontrar organizada de forma a que as crianças pudessem desenvolver a sua autonomia.

Durante a PESII, existiram modificações e os materiais encontravam-se de fácil acesso às crianças. Sempre que uma criança precisava de um determinado material, esta não questionava o adulto de onde o poderia encontrar, dirigia-se, de imediato, ao sítio onde este estava e utilizava-o. Deste modo, decidimos atribuir a este ponto o nível 5, pois relativamente aos materiais, estes encontravam-se de forma organizada e etiquetada e de fácil acesso às crianças.

Quadro 8 – A variedade de materiais desenvolve a consciência das diferenças entre pessoas e as suas experiências.

Ambiente Físico		*9. A variedade de materiais desenvolve a consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências				
		<ul style="list-style-type: none"> Nenhum ou poucos materiais que reflitam as diferenças de cultura, de ambientes, de vivências, de capacidades físicas. 		<ul style="list-style-type: none"> Alguns materiais refletem essas diferenças. 		<ul style="list-style-type: none"> Muitos materiais, refletem essas diferenças (livros, comida, utensílios de cozinha, roupas, fotografias das casas e famílias das crianças, caixa de adereços, ferramentas para diferentes profissões, música.
Nível	PESI	1	2	3	4	5
	PESII	1	2	3	4	5

De acordo com o ponto 9 do PIP no decorrer da PESI e II, pude verificar que existem diversos materiais, mas nem todos refletiam as diferentes culturas das crianças. Na sala existiam diversas crianças com culturas distintas, tais como, ucraniana, brasileira, moldava e cabo-verdiana, mas poucos materiais representavam estas diferentes culturas apenas existia um boneco (negro) que poderia representar a cultura cabo-verdiana. De acordo com este aspeto pouco se fez para evidenciar as diferentes culturas que existiam na sala.

Deste modo e pelos motivos explicados anteriormente achámos que neste ponto seria o mais adequado atribuir o nível 3 nas duas PES.

II – Rotina Diária

Quadro 9 – Os adultos implementaram uma rotina diária consistente.

Rotina diária	*11.Os adultos implementaram uma rotina diária consistente			
	<ul style="list-style-type: none"> Não é seguida nenhuma rotina consistente; os adultos não se referem a períodos de tempo e sequências de atividades; os adultos dizem às crianças o que fazer a seguir. 		<ul style="list-style-type: none"> É seguida uma rotina durante alguns períodos de tempo (em parte do dia; alguns mas em não todos os dias da semana); os adultos referem-se só às vezes aos tempos da rotina e às vezes aos tempos da rotina e 	<ul style="list-style-type: none"> É sempre seguida uma rotina consistente; os adultos referem-se à rotina e as sequências. Pede-se às crianças que verbalizem ou indiquem o que vai acontecer a seguir; os adultos ajudam as crianças a fazerem a transição de um tempo da rotina para o

				as sequências de atividades.		seguinte.
Nível	PESI	1	2	3	4	5
	PESII	1	2	3	4	5

No que diz respeito à rotina diária, esta começou a seguir um dos princípios do High-Scope o planejar-fazer-rever, pois o Modelo começou a ser implementado durante o presente ano e este processo ainda não estava bem desenvolvido. Deste modo, e após aplicado este processo comecei a verificar que as crianças mais novas, nomeadamente, o T.A. (4:4), o M.R (4:10), M.L. (4:9) e o R.C. (4:8) começaram a ter deliberado na sua cabeça aquilo que pretendiam elaborar durante o momento de fazer. Este momento permitiu-lhe também não andar, por vezes, “perdidos” pela sala sem saber o que iam fazer. Mas até a rotina se tornar consistente, demorou algum tempo, mesmo assim penso que ainda existia algo a fazer, pois nem sempre estas crianças faziam aquilo que planeiam.

Deste modo, neste parâmetro atribuímos o nível 4 tanto na PESI como na PESII, pois a rotina ainda não se encontrava bem delineada para as crianças, nomeadamente, no momento de fazer, pois os restantes momentos da rotina estão interiorizados pelas crianças. Na PESI atribuísse o nível 4 pois também não existia uma rotina consistente apenas na PESII se verificou algumas mudanças, mas não as suficientes.

Quadro 10 – A rotina diária inclui tempo adequado para planejar, trabalhar e relembrar.

Rotina diária		*12. A rotina diária inclui tempo adequado para planejar, trabalhar e relembrar				
		<ul style="list-style-type: none"> Nenhuma das atividades recebe atenção adequada 		<ul style="list-style-type: none"> É dado tempo suficiente para trabalhar e para planejar ou para rever, mas não para todas as três atividades 		<ul style="list-style-type: none"> É dado tempo suficiente para as três atividades
Nível	PESI	1	2	3	4	5
	PESII	1	2	3	4	5

Relativamente a este parâmetro e tal como mencionei no ponto anterior o processo planejar-fazer-rever nem sempre foi bem organizado, apesar de ser dado algum tempo a cada um dos momento este não estava consistente o que fazia com que as crianças

andassem “perdidas” na sala durante algum tempo o que se evidenciou na PESI dai ter sido atribuído o nível 3.

Já na PESII existiram algumas alterações estando o processo mais consistente mas mesmo assim ainda existia algo a fazer para que esta rotina ajudasse as crianças a adquirir diversas e novas aprendizagens. Assim a este parâmetro é atribuído o nível 4.

Quadro 11 – Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planificação baseada nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos.

Rotina diária		*13. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos.				
		<ul style="list-style-type: none"> • Não há uma planificação individualizada; estratégia de planificação muito repetitiva; não são dadas opções às crianças; as crianças vagueiam, indecisas sobre o que fazer. 		<ul style="list-style-type: none"> • Os adultos usam uma ou duas estratégias para planificar com as crianças; é dado um número limitado de opções; por vezes, as crianças são ajudadas a iniciar os seus planos ou a desenvolver um segundo plano alternativo. 		<ul style="list-style-type: none"> • Os adultos usam varias estratégias de planificação individual com cada criança; são dadas muitas opções às crianças; os adultos ajudam as crianças a iniciar planos e a fazer subsequentes
Nível	PESI	1	2	3	4	5
	PESII	1	2	3	4	5

Relativamente à planificação, durante a PESI eu não conseguia identificar os interesses e necessidades das crianças, o que provocava com que as crianças não se identificassem com o que estava planeado, deste modo, a este parâmetro atribuísse o nível 3. Já na PESII existiu uma evolução onde consegui identificar os interesses e necessidades das crianças. Durante o planeamento, eram mencionadas às crianças algumas propostas de trabalho, posteriormente cada criança realçava o que pretendia elaborar. Normalmente estas propostas eram elaboradas em pequeno grupo, dando assim oportunidade a cada criança de conhecer e dar a conhecer as suas necessidades e preferências.

Deste modo, neste ponto é atribuído o nível 4, pois o planeamento começou a ser centrado nas crianças, mas não era feito individualmente para cada uma delas, era sim centrado em grande e mais, frequentemente, em pequeno grupo.

Quadro 12 – Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de lembrar individualmente e com pequenos grupos de crianças.

Rotina diária		*14. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de lembrar individualmente e com pequenos grupos de crianças				
		<ul style="list-style-type: none"> Os adultos não fazem perguntas às crianças sobre o que elas fizeram; fazem perguntas de rotina no momento de revisão, mas não encorajam as crianças a representar as suas atividades. 		<ul style="list-style-type: none"> Ocasionalmente, os adultos pedem às crianças para demonstrar de diversas formas o que fizeram durante o período de trabalho; encorajam as crianças a elaborar as suas descrições/representações iniciais. 		<ul style="list-style-type: none"> Os adultos pedem regularmente às crianças para refazerem, mostrar e falar acerca do que fizeram durante o período de trabalho e para partilharem isto com os outros membros do grupo.
Nível	PESI	1	2	3	4	5
	PESII	1	2	3	4	5

Durante o momento de rever tanto na PESI como na PESII as crianças, por sua iniciativa, gostavam sempre de dar a conhecer aos colegas e adultos da sala o que tinham elaborado. Neste momento nem sempre era necessário que o adulto as solicitasse para o fazerem, pois as crianças já o faziam de forma autónoma.

O adulto acabava por incentivar mais as crianças que não valorizavam o seu trabalho e não o davam a conhecer aos seus colegas, pois as restantes crianças já o faziam livremente.

A este ponto foi atribuído o nível 4 nas duas PES, pois era necessário ajudar mais as crianças que tinham pouca iniciativa e autonomia para darem a conhecer aquilo que elaboravam.

Quadro 13 – A rotina diária proporciona um equilíbrio entre atividades de grande e pequeno grupo.

Rotina diária		*15. A rotina diária proporciona um equilíbrio entre atividades de grande e pequeno grupo				
		<ul style="list-style-type: none"> Não há variedade no tamanho dos grupos ou no tipo das atividades de grupo. 		<ul style="list-style-type: none"> Há algumas variedades no tamanho dos grupos e no tipo de atividades de grupo. 		<ul style="list-style-type: none"> Há variedades no tamanho dos grupos e no tipo de atividades de grupo ao longo do dia (por ex., agrupamentos variados durante o período de trabalho, atividades, de pequeno grupo,

		atividades em círculo).				
Nível	PESI	1	2	3	4	5
	PESII	1	2	3	4	5

Tal como mencionei no ponto anterior existiram propostas em grande e em pequeno grupo no decorrer da PESI e II, sendo que existiu um maior enfoque em propostas de pequeno grupo, o que permitia observar e identificar as necessidades e interesses de cada criança individualmente. Nunca existiram propostas realizadas individualmente com cada uma das crianças.

Assim, a este ponto foi atribuído o nível 4 nas duas PES.

III – Interação Adulto-Criança

Quadro 14 – Os adultos utilizam as estratégias de observar, de perguntar, de repetir e de expandir-se na sua comunicação com as crianças.

Interação Adulto-Criança		*17. Os adultos utilizam as estratégias de observar, de pergunta, de repetir e de expandir-se na sua comunicação com as crianças				
		<ul style="list-style-type: none"> Os adultos raramente pedem às crianças para falar sobre o que estão a fazer; os adultos fazem às crianças perguntas apenas para obter respostas feitas. 		<ul style="list-style-type: none"> Por vezes, os adultos repetem o que as crianças dizem ou fazem perguntas mecânicas ou rotineiras; as perguntas não são de resposta livre. 		<ul style="list-style-type: none"> Os adultos utilizam uma variedade de estratégias para comunicar com as crianças (observam, repetem, fazem perguntas de resposta livre, descrevem).
Nível	PESI	1	2	3	4	5
	PESII	1	2	3	4	5

Na sala das Borboletas (sala de jardim de infância) o diálogo sempre foi fomentado no decorrer da PESI e II, deste modo, as crianças tinham sempre a oportunidade de se expressar livremente, dando as suas opiniões e ideias. Observava primeiramente a criança, fazia-lhe perguntas de resposta livre para que assim as crianças também pudessem desenvolver a sua capacidade de raciocínio.

A este ponto, e durante as duas PES, foi atribuído o nível 4.

Quadro 15 – Os adultos participam ativamente no jogo das crianças.

Interação Adulto-Criança		*18. Os adultos participam ativamente no jogo das crianças.				
		<ul style="list-style-type: none"> Os adultos observam, mas não participam no jogo das crianças; os adultos lideram o jogo; os adultos mantem-se ocupados com as tarefas de manutenção enquanto as crianças brincam. 		<ul style="list-style-type: none"> Por vezes, os adultos falam do jogo das crianças e participam nele; os adultos são recetivos ao jogo das crianças, mas não são participantes recíprocos. 		<ul style="list-style-type: none"> Os adultos brincam e conversam regularmente com as crianças; os adultos são participantes activos e recíprocos
Nível	PESI	1	2	3	4	5
	PESII	1	2	3	4	5

Relativamente à minha prestação, durante as duas PES, por vezes apoiava mais as crianças nas suas brincadeiras não participando muito nas mesmas. No que diz respeito à hora de as crianças irem para o pátio, quando a criança me solicitava para ir brincar eu ia. Pois penso que neste momento as crianças precisavam de aprender sozinhas e explorar o mundo que a rodeia e, neste momento, o adulto deveria apenas observar o comportamento das crianças. Já nas brincadeiras nas áreas de aprendizagem o adulto deveria ter sido mais ativo e recíproco.

Assim para este ponto é atribuído o nível 4, sendo que neste aspeto deverá ser importante a participação mais ativa do adulto durante as brincadeiras das crianças na sala.

Quadro 16 – Os adultos mantem um equilíbrio entre a fala do adulto e a fala das crianças, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças.

Interação Adulto-Criança		*19 Os adultos mantem um equilíbrio entre a fala do adulto e a fala da criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças.				
		<ul style="list-style-type: none"> A conversa é principalmente dos adultos para as crianças falam sem 		<ul style="list-style-type: none"> As crianças falam um pouco, (espontaneamente ou em resposta aos 		<ul style="list-style-type: none"> Os adultos empenham-se em manter uma conversa com as crianças; os

		nenhuma participação dos adultos; a conversa dos adultos é diretiva, pretende-se que as crianças estejam caladas durante grande parte do dia; os adultos utilizam uma dicção exagerada ou uma entoação pouco natural quando falam com as crianças		adultos); a conversa dos adultos ainda é a dominante; os adultos acenam com a cabeça às crianças sem ouvirem atentamente o que elas estão a dizer.		adultos ouvem/respondem às crianças; os adultos falam com as crianças que ainda não falam; os adultos falam ao mesmo nível dos olhos das crianças
Nível	PESI	1	2	3	4	5
	PESII	1	2	3	4	5

Durante a PESI não existia um equilíbrio entre as crianças e o adulto (estagiária), existia sim um “poder” maior por minha parte e não um equilíbrio mútuo. Desta forma a este parâmetro foi atribuído o nível 4.

Já na PESII tal facto já não se verificou, existindo um equilíbrio mútuo entre a fala das crianças e a minha, em que existia um controlo de partilha entre ambos. O que a meu ver é bastante importante para que a criança se sinta segurança e confiante nas suas ações. Quando queria falar com alguma criança colocava-me ao seu nível para que não sentisse que o “poder” se encontrava apenas do meu lado.

Deste modo a este ponto foi atribuído o nível 5, tal como foi evidenciado, anteriormente, fomentava na sala um equilíbrio entre ambos (adulto e criança).

Quadro 17 – As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente.

Interação Adulto-Criança	*21. As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente					
	<ul style="list-style-type: none"> Os adultos fazem coisas em vez das crianças (limpar, vestir); os adultos dizem às crianças como fazer as coisas. 		<ul style="list-style-type: none"> Por vezes, os adultos deixam as crianças revolver problemas ou ser responsáveis pelas necessidades, mas por vezes intervêm prematuramente. 		<ul style="list-style-type: none"> Os adultos encorajam as crianças a fazer/obter coisas por sua própria iniciativa mesmo que demore mais tempo ou não fique feito e forma “perfeita”. 	
	PESI	1	2	3	4	5

Nível	PESII	1	2	3	4	5
-------	-------	---	---	---	---	---

Por vezes, encorajava as crianças a resolver os seus próprios problemas sozinhas. Mas quando estas não os conseguiam resolver sozinhas, acabava por intervir para as ajudar a resolver os seus problemas. Deste modo, era necessário encontrar estratégias para lidar com estas situações, pois por vezes, agia prematuramente o que nem sempre era bom para o desenvolvimento da criança.

Assim para este ponto tanto na PESI como na PESII foi atribuído o nível 4.

IV – Interação Adulto-Adulto

Quadro 18 – Quando existe mais do que um adulto na sala (educadora e estagiária, educadora e assistente técnico de apoio, educadora e auxiliar de ação educativa) é utilizado um modelo de trabalho em equipa, com os diferentes adultos a partilharem responsabilidades na implementação do currículo.

Interação Adulto-Adulto		*25. Quando existe mais do que um adulto na sala (educadora e estagiária, educadora e assistente técnico de apoio, educadora e auxiliar de ação educativa) é utilizado um modelo de trabalho em equipa, com os diferentes adultos a partilharem responsabilidades na implementação do currículo				
		<ul style="list-style-type: none"> Os professores responsáveis planeiam e dirigem todas as atividades; as estagiárias assistentes e auxiliares têm funções mínimas no programa. 		<ul style="list-style-type: none"> Por vezes, os estagiários assistentes e auxiliares trabalham com as crianças, mas não participam na totalidade das competências da planificação da rotina diária. 		<ul style="list-style-type: none"> Todos os adultos participam de forma quase igual no desenvolvimento das atividades e na interação com as crianças ao longo da rotina diária.
Nível	PESI	1	2	3	4	5
	PESII	1	2	3	4	5

No decorrer da PESI e II existia uma boa parceira entre os adultos da sala, pois todos os adultos da sala participavam de forma quase igual, sendo que a auxiliar não participava no planeamento das propostas destinadas para o grupo. Retirando este facto e após o planeamento estar organizado, existia uma cooperação de forma igual com todos os adultos da sala.

Deste modo, e por achar que a auxiliar poderia fazer parte do planeamento atribui a este ponto o nível 4 tal como na PESI, já a educadora atribuiu na PESI o nível 4 e na

PESII o nível 5 achando que existia uma boa parceria e cooperação entre todos os adultos.

3.5.1.3. Avaliação/Conclusão:

Após ter realizado a recolha de dados e conseqüente análise consegui compreender em que aspetos poderia incidir para melhorar o ambiente educativo, a rotina diária e as interações entre o adulto e a criança e entre adultos.

Deste modo, constatei que relativamente ao ambiente físico e, tal como refere Hohmann e Weikart (2009), “ (...) num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipadas de forma a que essa aprendizagem seja efectuada” (p.161), ou seja, é necessário que o adulto proporcione à criança um espaço familiar, com diversos materiais para potencializar diversas aprendizagens, devidamente etiquetados e ao alcance das crianças, bem como móveis ao seu nível.

Posto isto, e após a análise da PESI e II, verifiquei que o espaço/área das ciências se encontrava em escassez de materiais, apesar de terem sido introduzidos alguns materiais estes não foram os suficientes. Deste modo, a meu ver, falhei neste aspeto visto que já se tinha evidenciado no decorrer da PESI esta escassez de materiais. Também por não ter observado grande interesse, por parte das crianças, aquela área acabou um pouco por ser esquecido, se bem que mesmo assim poderia ter feito mais para a enriquecer.

Relativamente à rotina diária (Hohmann e Weikart, 2009) esta “ (...) oferece em enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (p.224). Desta forma, quando existe uma rotina diária consistente facilita as aprendizagens das crianças e ajuda-as a compreender o que vem a seguir, assim, na sala das borboletas esta rotina diária implementou-se começando a organizar-se de forma mais consistente utilizando o processo de planear-fazer-rever. Este processo permitiu às crianças não andarem, por vezes, “perdidas” na sala nem que se gerassem situações de conflito e ajudou-as a seguir um plano criado por si próprios. Contudo, penso que esta rotina deveria ter sido mais firme, pois por vezes durante a tarde não existiu esta consistência, apenas durante o período da manhã.

Assim uma rotina diária consistente, flexível e previsível para as crianças permite-lhes boas e significativas interações entre o adulto e a criança, pois antes do processo se

tornar com as características evidenciadas anteriormente existiam fragilidades na relação entre mim e a criança, onde a criança se encontrava “perdida”, na sala, gerando alguns conflitos entre pares e em que eu me sentia frustrada sem saber como agir perante aquela situação.

Relativamente às interações entre os adultos e as crianças (Hohmann e Weikart, 2009) estas devem ser “ (...) positivas por forma que estas [crianças] possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medo, ansiedade ou de aborrecimentos e negligências” (p.63). Desta modo, não só foi importante fomentar as interações positivas com as crianças como também foi importante participar nas suas brincadeiras de forma a que estas se sentissem valorizadas, confiantes e seguras. Assim, na sala das borboletas, este facto acontecia, mas por vezes, a brincadeira entre o adulto e a criança era pouco frequente no pátio, e durante a exploração das áreas de aprendizagem. A meu ver seria importante ter-se começado a fomentar a brincadeira com a criança, pois assim as crianças também se sentiam mais seguras e confiantes para prosseguirem com as suas aprendizagens. Verifiquei este facto (A. R. Grosso, produção pessoal, 31 de maio, 2013), em que durante o momento da tarde fomentou-se a interação adulto-criança onde eu participei nas brincadeiras das crianças nas áreas de aprendizagem da sala.

Por fim, não são só importantes as interações estabelecidas entre o adulto e a criança, mas também as interações entre adultos, pois tal como afirmam Hohmann e Weikart (2009) “ (...) quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem activa para as crianças, os efeitos são inúmeros” (p.131). Desta forma, quando se estabelecem parcerias as crianças sentem-se mais seguras e confiantes para prosseguirem com as suas aprendizagens, este facto foi verificado na análise feita, sendo que a meu ver teria sido importante que a auxiliar participasse e fizesse parte do planeamento.

A análise feita por mim e pela educadora, durante a PESI e II, manteve-se equilibrada no que diz respeito à atribuição dos níveis, pois as nossas opiniões coincidiram em cada um dos pontos do PIP.

Ao ter realizado esta análise consegui desenvolver uma visão mais clara de como se deveria organizar todo o ambiente físico, rotina diária e interações entre adultos e entre crianças, pois sem cada um destes aspetos bem organizados seria provável que não existissem aprendizagens significativas. Deste modo, e sem dúvida que o adulto tem um papel fundamental na organização do espaço para que este seja diversificado e propício a novas aprendizagens.

Para concluir, e visto que alguns aspetos não foram melhorados durante a minha intervenção este aspeto terá de ser levado em consideração para que futuramente não o repita. Esta análise permitiu também à educadora cooperante continuar a melhorar cada um dos espaços, após a minha saída.

3.5.2. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias [DQP]

De modo a avaliar a interação que o adulto estabelece com a criança utilizou-se o referencial DQP (2009), nomeadamente a escala de empenhamento do adulto que permite analisar o tipo de mediação pedagógica do adulto no processo de aprendizagem das crianças, focando-se em três subescalas: sensibilidade, estimulação e autonomia. Esta escala, de acordo com Pascal e Bertram (2009), “baseia-se na noção de que o estilo de interações entre o educador e a criança é um factor crítico na eficácia da experiência da aprendizagem” (p. 57).

3.5.2.1. Recolha de Dados:

A seguinte investigação feita visou avaliar o empenhamento do adulto (estagiária) em dois momentos, primeiramente durante a PESI e o segundo momento durante a PESII.

Para esta avaliação utilizou-se a Escala de Empenhamento do Adulto (Pascal & Bertram, 2009) que consiste em analisar o tipo de mediação pedagógica do adulto no processo de aprendizagem das crianças, focando-se em três subescalas que definem a qualidade das interações: “sensibilidade, [que trata a atenção e cuidado que o educador demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar emocional da criança] estimulação (trata-se do modo como o adulto estimula a criança) e autonomia” (p. 138) [trata-se do grau de liberdade que o educador dá à criança para escolher, experimentar, emitir juízos, exprimir ideias e opiniões, negociar. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento].

Devido à impossibilidade de realizar filmagens, utilizou-se a escala procedendo-se à seguinte forma: durante uma manhã da PESI, no período das 9h00 às 11h00, e durante uma tarde das PESII, no período das 15h00 às 17h00, a educadora observou (tal como fazia durante o decorrer da PESI e II, mas durante os períodos mencionados anteriormente, era desempenhada uma observação mais atenta) a interação que eu

estabelecia com as crianças enquanto estas planeavam as suas atividades e prosseguiam com as mesmas. No final de cada período de tempo (durante a manhã e tarde) existia um diálogo, entre a mim e a educadora, onde a educadora mencionava as suas opiniões construtivas, através da observação feita, acerca do meu desempenho e, posteriormente eu refletia, acerca deste diálogo colocando a minha opinião e da educadora no Caderno de Formação.

3.5.2.2. Análise e Reflexão

Após refletir acerca das minhas opiniões e da educadora, evidenciando-as no Caderno de Formação, pude constatar através da tabela seguinte, preenchida pelas observações e anotações (descritas no Caderno do Formação) refletidas, analisadas e projetadas para o futuro, os seguintes aspetos, resultantes da primeira observação elaborada na PESI no dia 08 de novembro de 2012 com a presença de 17 crianças sem NEE e dois adultos (educadora e auxiliar):

Quadro 19 - Ficha de Observação do Empenhamento Adulto - PESI

Nome do estabelecimento: Obra de São José Operário

Observador: Educadora

Data: 08 de novembro de 2012

Nº total de crianças presentes: 17

Nº de Crianças com NEE presentes: 0

Adulto Observado: Estagiária

Período: Manhã

Descrição de cada período	5	4	3	2	1
Hora: 9h00					
Durante a reunião de grande grupo, as crianças descrevem as novidades do seu fim de semana e a estagiária ouve-as atentamente.	Sensibilidade		X		
	Estimulação		X		
	Autonomia			X	
Hora: 10h00					
No decorrer do diálogo a estagiária pede às crianças que tomem atenção às partilhas dos colegas.	Sensibilidade		X		
	Estimulação			X	
	Autonomia			X	
Hora: 10h30					
Após a reunião de grande grupo, a	Sensibilidade		X		

estagiária menciona às crianças a proposta que tem para este dia e, de seguida, cada criança, individualmente, elabora o seu planeamento.	Estimulação			X		
	Autonomia		X			
Hora: 11h00						
Enquanto a estagiária fica com um pequeno grupo de crianças a terminar a de elaborar a árvore do outono, as restantes brincam na área de aprendizagem. Posteriormente uma das crianças vem pedir auxílio à educadora para a ajudar a vestir um vestido, a educadora ajuda a criança.	Sensibilidade	X				
	Estimulação			X		
	Autonomia		X			

Através da tabela anterior, correspondente ao empenhamento do adulto durante a rotina diária, no decorrer do período da manhã, pudemos constatar que a subescala com maior valor é a da sensibilidade, deste modo, demonstrei empatia com as necessidades e preocupações, soube ouvir e responder às crianças. De seguida, a subescala que se encontra em segundo lugar é a da autonomia, pois permiti que as crianças fizessem as suas escolhas, planeassem as suas propostas para realizarem durante o período da manhã, podendo passar ou não pela proposta que tinha planeado e encorajava-as a darem as suas opiniões/ideias ou sugestões. Por fim, encontramos a subescala da estimulação onde, a meu ver, no decorrer da PESI não consegui estimular as crianças a prosseguirem com as suas propostas.

Deste modo, durante o decorrer da PESI evidenciei um perfil que realça a sensibilidade como subescala primordial face às restantes subescalas de autonomia e estimulação.

Resultantes da observação da PESII:

A observação e preenchimento da tabela seguinte procedeu-se através dos aspetos mencionados anteriormente. Esta observação foi elaborada durante a PESII no dia 29 de abril de 2013 com a presença de 17 crianças sem NEE e três adultos (educadora, auxiliar e voluntária). Deste modo, através da tabela seguinte podemos constatar os seguintes resultados:

Quadro 20 - Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto - PESII

Nome do estabelecimento: Obra de São José Operário

Observador: Educadora

Data: 29 de abril de 2013

Nº total de crianças presentes: 17

Nº de Crianças com NEE presentes: 0

Adulto Observado: Estagiária

Período: Tarde

Descrição de cada período	5	4	3	2	1
Hora: 15h00					
Durante a hora do lanche, enquanto as crianças esperam pelo seu lanche existe uma responsável por distribuir o pão, com o auxílio da estagiária.	Sensibilidade	X			
	Estimulação		X		
	Autonomia		X		
Hora: 15h30					
Durante o momento de brincadeira no recreio duas crianças envolvem-se num conflito, devido a ambas quererem o mesmo triciclo. A estagiária observa o momento e espera que as crianças tentem resolver sozinhas, após o conflito continuar as crianças chamam a estagiária. A estagiária intervém, falando com cada uma, sem tomar partido de nenhuma, e através do diálogo tenta resolver o problema em o acordo das crianças.	Sensibilidade	X			
	Estimulação		X		
	Autonomia		X		
Hora: 16h00					
As crianças dirigem-se para a sala e levam as mochilas para o acolhimento. Quando regressam à sala solicitam a ajuda de um colega para o ajudar a retirar os bibes, desabotoando os botões.	Sensibilidade			X	
	Estimulação		X		
	Autonomia	X			
Hora: 16h20					
Já na sala cada criança, autonomamente, planeia aquilo que pretende elaborar. Algumas crianças ficam a construir jogos, elaboram puzzles e desenham. Enquanto	Sensibilidade	X			
			X		

isso, a estagiária fica ao lado das crianças que estão a elaborar puzzles. Mais tarde, uma das crianças que está a desenhar vem ter com a estagiária para lhe mostrar o seu desenho. Neste momento, a estagiária questiona a criança acerca daquilo tinha elaborado e, de seguida, incentivou-a a prosseguir com o seu pensamento para desenhar mais elementos das suas bonecas preferidas.	Estimulação					
	Autonomia		X			

No segundo momento da análise, durante a PESII podemos constatar que existiu uma evolução de minha parte, pois incentivei mais as crianças a prosseguirem com as suas ideias e opiniões, o que fez com que as subescalas de autonomia e estimulação se equiparassem. Destacando-se na mesma a subescala da sensibilidade.

Deste modo, evidenciou-se um perfil de maior sensibilidade e de autonomia e estimulação equivalentes. Assim posso afirmar que existiu evolução, mas, a meu ver, não a suficiente, pois em certos aspetos deverei definir melhor o meu papel como educadora, de modo, a proporcionar diversas e significativas aprendizagens para as crianças.

3.5.2.3. Avaliação/Conclusão

Um educador de infância deve adquirir características essenciais para um bom desenvolvimento e aprendizagem da criança, desta forma, e segundo Portugal (1998) um educador de infância deve caracteriza-se por proporcionar às crianças

(...) relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade,

promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento socioemocional (p.198).

Deste modo, o educador deve assumir um papel determinante no que diz respeito às aprendizagens das crianças, pois estas são agentes da sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Assim, pode-se considerar que a qualidade da interação que o educador estabelece com a criança é um fator imprescindível para o seu desenvolvimento, daí ser importante que o educador possua características fundamentais.

Assim sendo foi importante elaborar uma avaliação acerca do meu empenho e dedicação de modo a entender quais as características que deveria adotar e onde poderia melhorar de forma a que pode-se contribuir para um bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois tal como referem Bertram e Pascal (2009, citando Carl Rogers, 1983) “os alunos aprendem mais e comportam-se melhor em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis” (p.136).

Desta forma, utilizou-se a escala de empenhamento do adulto, para avaliar e verificar o meu empenhamento. E verificou-se uma melhoria da PESI para a PESII, onde inicialmente existiam apenas níveis de sensibilidade elevados, seguidos de autonomia e só depois de estimulação e, posteriormente começaram a existir níveis de sensibilidade elevados e de autonomia e estimulação equivalentes. O que revela, por minha parte, uma enorme preocupação e dedicação em proporcionar às crianças boas e significativas aprendizagens. Perante estes resultados e já os considerando significativos, a meu ver, ainda não suficientes, pois seria importante que as três subescalas estivessem equiparadas para que existissem melhores aprendizagens. Sendo assim, será importante continuar a trabalhar e a empenhar-me, de modo, a possibilitar às crianças bons progressos ao nível do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Por conseguinte, será fundamental continuar a apostar na minha formação pois o educador está sempre em constante aprendizagem e terá de saber adequar a sua ação educativa a cada um dos grupos que encontrar, de modo, a ir e encontro às necessidades e interesses das crianças e a proporcionar-lhes diversas e significativas aprendizagens.

3.5.3. Caderno de Formação

O Caderno de Formação foi um ótimo instrumento, pois através deste pude elaborar um trabalho investigativo mais conciso e preciso podendo provar tal aspetos que frisava. Para preencher o PIP optei por o elaborar em parceria com a educadora cooperante considerando que é importante estabelecer parcerias onde existam trocas de ideias, que por vezes, são distintas, oportunas e significativas para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Cada uma de nós (no decorrer da PESI e II), primeiramente preencheu o PIP individualmente, de seguida reunimo-nos e confrontámos as ideias e sugestões de cada uma e, por último, após confrontarmos as ideias obtivemos os resultados. Durante o confronto de ideias e sugestões fiz alguns apontamentos que me foram úteis, para mais tarde, refletir e aprofundar os mesmos evidenciando-os no Caderno de Formação. Assim foi mais fácil obter os resultados, pois já tinha alguns aspetos evidenciados e fundamentados no Caderno de Formação. Deste modo, e após verificar que este instrumento funcionou, pois obtiveram-se resultados (que nem todos foram melhorados) será um instrumento que irei utilizar futuramente mas desta vez com vista a melhorar todos os aspetos em que encontre fragilidade.

No que diz respeito à Escala de Empenhamento do Adulto e devido à impossibilidade de realizar filmagens, penso que através este instrumento não consegui obter resultados concisos e explícitos. Apesar de ter recorrido ao Caderno de Formação que me ajudou imenso considero que a recolha de dados através deste instrumento não foi suficiente. Assim, irei ter este aspeto em consideração para que futuramente consiga realizar filmagens e, desta forma, conseguir obter resultados mais explícitos e através deste retirar conclusões significativas. Para realizar a investigação com a Escala de Empenhamento do Adulto, tive novamente o apoio da educadora cooperante que me observou e, posteriormente, me deu as suas opiniões que as anotei, para mais tarde as refletir e mencionar no Caderno de Formação.

Capítulo 3

4. Evidências da interação adulto-criança ao decurso da Prática de Ensino Supervisionada (PES):

No decorrer da PESI e II fui verificando/observando algumas evidências acerca da importância e da forma como as interações favorecem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, nomeadamente, a interação adulto-criança. Durante a recolha das observações fui anotando-as como breves apontamentos para que mais tarde pudesse refletir acerca destas e as mencionasse no Caderno de Formação. Posteriormente através do Caderno de Formação conseguia identificar e interpretar as necessidades e interesses das crianças e planeava nesse sentido.

Outra das formas em que consegui retirar algumas evidências de interação adulto-criança foi através do trabalho de projeto em que existe uma interação e cumplicidade mais intensa com as crianças, pois ambos (adulto e criança) trabalhávamos para obtermos os mesmos resultados, ou seja, adquirir diversos conhecimentos e aprendizagens que até então desconhecíamos e estabelecer interações com novos adultos e crianças e fortalecer os laços de carinho e afeto entre o educador e a criança.

Deste modo, em seguida irei pormenorizar cada um dos aspetos que referi anteriormente acerca do Caderno de Formação, das Planificações e do Trabalho de Projeto.

4.1 Caderno de Formação

O Caderno de Formação tal como mencionei, inicialmente, neste relatório foi uma produção escrita de reflexões diárias (durante a PESI) e semanais (durante a PESII) onde contemplava uma dimensão descritiva, reflexiva e projetiva acerca de uma questão/acontecimento que considerei importante aprofundar.

Considero que este instrumento permitiu-me elaborar reflexões que as classifico como construtivas e significativas, pois através deste obtinha sempre o feedback das educadoras cooperantes e professoras que me ajudavam a melhorar e a encontrar estratégias mais adequadas. Através do Caderno de Formação pude enquadrar e perceber alguma teoria aprendida e suportar-me dela para entender os acontecimentos da prática. É o caso das interações entre o adulto e a criança onde inicialmente existia,

por minha parte, algumas dúvidas, receios, fragilidades e inseguranças acerca da forma como deveria interagir com as crianças tanto no contexto de Creche como em Jardim de Infância.

Relativamente ao contexto de Jardim de Infância e, apesar de já ter tido contacto com este contexto, mas apenas de observação, considerava que o adulto deveria proporcionar tudo às crianças. Mais tarde entendi que não deve ser este o papel desempenhado pelo educador pois este deve sim proporcionar um ambiente educativo organizado de acordo com os interesses e necessidades para que as crianças possam aprender autonomamente. Sendo, assim, a minha opinião modificou-se e hoje considero as crianças como agentes da sua própria aprendizagem, pois estas ao terem ambientes organizados de acordo com os seus interesses e necessidades aprendem interagindo com o meio que as rodeia, com os pares e adultos. A relação que o educador estabelece com as crianças é mais distante do que em creche, mas de qualquer das formas o adulto deverá fomentar um clima de segurança, afeto, de partilha de controlo e participar nas suas brincadeiras. Pois as crianças gostam que os adultos participem nas suas brincadeiras, tal como pude constatar (A. R. Grosso, produção pessoal, 31 de maio, 2013) durante a brincadeira das crianças nas áreas de aprendizagens, e onde estas definiram qual seria o meu papel na “casinha das bonecas” dizendo que eu seria a “mãe”. A partir desse momento interagimos sem que existissem o papel de educador nesta brincadeira e pelo que observei das crianças esta brincadeira resultou bem. Outro dos aspetos que mencionei no Caderno de Formação foi a forma como o adulto deverá agir numa situação de conflito, pois este não deverá intervir de imediato para solucionar o problema da criança, mas sim primeiramente deixar que esta encontre estratégias/soluções sozinha e só depois, se achar necessário intervir encorajando a criança, caso esta estratégia não resulte deverá tentar encontrar outras. Para que o adulto encontre estratégias de resolução de conflito terá de conhecer bem o grupo de criança e cada uma delas individualmente, para saber como será a forma mais apropriada para intervir.

No que diz respeito ao contexto de Creche e apesar de nunca ter tido contacto com esta valência, existia, inicialmente, um enorme sentimento de insegurança e receio, não sabendo como deveria interagir e elaborar um planeamento consistente e adequado a crianças tão pequenas. A interação que estabelecia com as crianças era de muito afeto, carinho e cuidados, cuidados esses que, por vezes, eram demasiados e não possibilitava às crianças aprenderem por si e desenvolverem a sua própria autonomia. Tal como

aconteceu durante uma saída ao exterior em que as crianças estavam a brincar com a areia e eu estava com algum receio que estas colocassem algum objeto que encontrassem na boca ou a areia e não as deixava estar à vontade, a explorar aquele ambiente. Após ter sido chamada à atenção e refletir mais tarde no Caderno de Formação pude constatar que a interação adulto-criança passa não só por encorajar as crianças a resolverem os seus próprios problemas e em participar nas suas brincadeiras, mas também em observá-las durante os diversos momentos da manhã, os seus comportamentos e interação com os pares. Este momento permitiu-me refletir acerca do meu desempenho como educadora e a forma como agia com as crianças, e conclui que nem sempre estava a desempenhar o melhor para estas, pois era necessário dar espaço às crianças para que pudessem aprender por si próprias explorando o ambiente à sua vontade. Este acontecimento possibilitou-me, ainda, perceber como vou poder agir, futuramente, para que assim as crianças também consigam retirar melhores aprendizagens.

Através da PESI e II consegui adequar a minha postura face a estas crianças, continuei a dar o afeto, carinho e cuidados necessários, mas comecei a permitir que as crianças explorassem os materiais e propostas autonomamente sem intervenção imediata e, por vezes, direta por parte do adulto.

Consegui compreender através da PESI e II e com o auxílio do Caderno de Formação a forma mais adequada que um adulto deve ter com as crianças, ou seja, primeiramente planear e organizar o ambiente educativo de acordo com as necessidades e preferências das crianças e, de seguida, deverá adotar as estratégias interventivas de acordo com o grupo de crianças, pois cada grupo tem características específicas. É necessário, ainda, que o educador esteja sempre em constante formação e aprendizagem, de modo, a ter conhecimentos atualizados para que os possam transmitir às crianças e que fomente sempre na sala interações positivas e significativas, desta forma, existirá sempre um ambiente de segurança e conforto para a criança.

4.2. Planificações

Relativamente às planificações, estas inicialmente, durante o decorrer da PESI não se encontravam adequadas e centradas nos interesses e necessidades das crianças, pois tal como tenho vindo a mencionar, de início, não consegui entender as pistas que as crianças me davam acerca dos seus interesses e necessidades, o que consequentemente

fazia com que as crianças não se interessassem por aquilo que eu planeava para o grupo. Outro dos factos pelo qual penso que falhei, foi nos momentos de transição em que, principalmente em Creche, não os soube planejar de acordo com as necessidades e preferências das crianças e em que me sentia bastante insegura e receosa acerca daquilo que deveria fazer. Também os momentos de resolução de conflitos quer em jardim de infância quer em creche senti algumas dificuldades em planeá-los, pois nem sempre as estratégias que optei por implementar resultaram.

Com o decorrer da PESII e devido à minha presença ser mais constante na sala, comecei a aprender a interpretar as pistas que as crianças me davam acerca dos seus interesses e necessidades o que fez com que o planeamento decorresse de forma mais positiva e significativa para estas. O planeamento para além de ter começado a resultar com as crianças começou também a fomentar-se e a estabelecer-se interação entre o adulto e a criança significativas e seguras.

No que diz respeito ao contexto de Creche, durante o momento de acolhimento as planificações tinham como objetivos fomentar a interação adulto-criança, interagindo e comunicando com as crianças durante as suas brincadeiras, promovendo um ambiente de segurança e de confiança e fomentando laços/vinculação com cada uma das crianças, o que, conseqüentemente, me possibilitava interpretar os seus interesses e necessidades. O momento de acolhimento era um momento significativo para mim, pois criava-se um ambiente bastante familiar, no desvalorizando o restantes momentos, mas estes eram sem dúvida bastante importantes para mim e penso que para as crianças também.

No contexto de Jardim de Infância, as planificações também incidiam nos objetivos de promover a interação adulto-criança. Durante o momento de acolhimento e no período da tarde promovia-se a interação adulto-criança em que o adulto participava nas brincadeiras das crianças, desenvolvia um clima de apoio e confiança, existia um controlo de poder entre o adulto e a criança durante a brincadeira e fomentava-se o diálogo, comunicando e expressando opiniões de ambas as partes.

As interações entre o adulto e a criança eram fomentadas ao longo de todo o dia, mas em determinados momentos (os descritos anteriormente) estas interações tinham mais incidência.

4.3. Trabalho de Projeto

Neste ponto do relatório, antes de começar a mencionar as evidências que fui observando/constatando durante o decorrer do desenvolvimento do trabalho de projeto, irei inicialmente definir o conceito de projeto e, em seguida descrever cada uma das fases suas fases.

De acordo Silva (1998) a palavra “ (...) projecto vem do latim “projectu” que significa “lançado” relacionando-se com o verbo latino “projectrare” que quer dizer lançar para diante.”, como tal, “a palavra “projeto” está ligada à de previsão de algo que se pretende realizar” (p.91).

O trabalho de projeto é na realidade um método de alcançar determinados objetivos, como modificar uma determinada situação, esclarecer uma curiosidade ou, resolver um determinado problema.

Um trabalho de projeto encontra-se repartido por quatro fases, encontrando-se todas estas interligadas, mas possuindo uma ordem específica, nomeadamente:

- **Definição do Problema** - onde se define qual é a ideia se pretende explorar. Ainda nesta fase o grupo decide como vai solucionar o problema. O educador tem aqui o papel de mediador, gerindo e aproveitando estes momentos.

- **Planificação e lançamento do trabalho** - consiste no planeamento do trabalho, ou seja, o grupo antecipa acontecimentos, procurando saber onde podem ir, o que podem fazer para conseguir chegar a um fim pretendido. Cabe, nesta altura, ao educador observar, dar algumas sugestões, orientar e registar.

- **Execução** - onde o contacto direto com o mundo envolvente é imprescindível, e por isso, é frequente que aconteça saídas ao exterior da instituição, entrevistas, pesquisas em livros, na internet, etc. É também normal que depois disso a crianças sintam a necessidade de desenhar, dramatizar ou recolher ainda mais informação.

- **Divulgação e Avaliação** - Esta é a fase onde as crianças dão a conhecer aquilo que aprenderam, sendo necessário fazer um resumo da informação que foram adquirindo para mais facilmente ser apresentada.

No que diz respeito ao trabalho de projeto desenvolvido na sala das Borboletas, no decorrer da PESII, verifiquei que durante o seu desenvolvimento foram evidenciados diversos aspetos em que as interações entre o adulto e a criança se realçavam.

Relativamente aos projetos desenvolvidos com crianças, estes seguem os mesmos passos, descritos anteriormente, ou seja, primeiramente é definido o problema, em

seguida, planifica-se o lançamento do trabalho, executa-se e divulga-se e, por fim, faz-se uma avaliação do mesmo, ou seja, o que este contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Deste modo, os trabalhos por projetos desenvolvidos com crianças têm de partir dos seus interesses ou decorrer de uma situação imprevista que desperte a sua curiosidade, (Silva, 1998) “Estes projetos educativos contribuem para alargar os interesses e saberes das crianças, (...) fomentar a sua curiosidade” (p.102), bem como desenvolver e fomentar interações positivas entre o adulto e a criança.

O trabalho de projeto possui características específicas, nomeadamente, a flexibilidade, uma vez que a sua construção é progressiva, sendo flexível na medida em que é possível ir adaptando os meios aos fins e, a contextualização, uma vez que cada projeto possui um tempo e espaço próprios, ou seja, existe a possibilidade de existirem dois projetos semelhantes, mas nunca dois projetos iguais, uma vez que as crianças que os desenvolvem não são as mesmas, possuindo interesses e necessidades diferentes.

Segundo Silva (1998), um projeto não tem, obrigatoriamente, que envolver todas as crianças pertencentes ao grupo, uma vez que “para responder aos interesses reais mas diversificados das crianças, o projecto deverá envolver o pequeno grupo que está interessado” (p.104) contudo, os saberes adquiridos pelas crianças do projeto devem ser posteriormente partilhados com os restantes colegas.

No decorrer do desenvolvimento do projeto a interação estabelecida entre a criança e o adulto deve ser de partilha de controlo mutuo uma vez que o educador não deve ser visto como a principal fonte de conhecimentos e saberes, mas sim como um mediador na procura de novos conhecimentos por parte das crianças, tendo igualmente como função, de acordo com Silva (1998) “permitir o desenvolvimento de projectos complexos que ampliam os saberes das crianças” (p.101) e, que comprometam um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem, permitindo a abordagem a diferentes áreas de conteúdo. Assim o educador no decorrer do desenvolvimento do trabalho de projeto, promove interações entre o adulto e a crianças significativas e permite-lhe obter aprendizagens mais expansivas.

4.3.1. Design do Projeto

4.3.1.1. Sentido do Projeto

O projeto desenvolvido na sala das Borboletas relacionou-se com o “Porquê de caírem os dentes”.

Com a realização deste projeto, tendo sido revelado interesse por parte de todas as crianças, pretendia que as estas ampliassem os seus conhecimentos, adquirissem novos conceitos relacionados com os dentes e que encontrassem respostas para as suas necessidades.

Outro dos sentidos do projeto era que as crianças desenvolvessem a sua imaginação/criatividade, o sentido crítico, estético e soubessem trabalhar em equipa, promovessem a capacidade de resolução de problemas, aprendessem acerca da metodologia de trabalho por projeto, construindo assim o seu próprio conhecimento e fosse promovida a interação adulto-criança onde a criança entendesse que não é só o adulto que possui o conhecimento e saberes e que ambas podem aprender juntas.

4.3.1.2. Ponto de Partida (como surgiu e como foi identificado o problema)

Durante uma manhã no acolhimento, tal como de costume onde é promovida e desenvolvida a interação adulto-criança através de brincadeiras e diálogos, após a minha chegada todas as crianças se dirigem até mim contando-me diversas novidades. No dia 04 de Abril de 2013, a novidade que a L.G. (5:3) me contou foi à cerca da queda do seu primeiro dente. Neste dia verifiquei que todas as crianças se encontravam de volta desta para poderem observar como se encontrava a sua boca. Durante este momento, verifiquei que existia um enorme interesse, por parte das crianças, em saber porque é que só a L. (5:3) lhe caíam os dentes, pois até à data mais nenhuma das crianças da sala das borboletas lhe tinha caído os dentes.

Devido à curiosidade das crianças acerca deste assunto e à falta de informação acerca deste, achei pertinente questioná-las, promovendo a interação entre o adulto e a criança, se queriam saber mais sobre o “Porquê de nos cair os dentes?”, as crianças responderam-me de imediato que sim.

Posteriormente falei com a educadora cooperante, de modo, a saber a sua opinião acerca do tema do projeto. Esta achou o projeto bastante interessante e gratificante para as crianças.

4.3.1.3. Planificação e Lançamento do Trabalho

A planificação do trabalho foi a segunda fase do trabalho de projeto, onde começou a organização do projeto partindo de três questões: “O que sabemos? O que queremos saber? Como vamos saber?”.

Assim, para planificar o desenrolar do projeto, reuni-me com as crianças promovendo a interação através da troca de saberes e, numa folha de registo fui registando as suas respostas às três questões enunciadas anteriormente, o que sabemos sobre a queda dos dentes, o que queremos saber sobre a queda dos dentes e como vamos obter respostas às questões enunciadas pelas crianças.

Destas três questões obtivemos as seguintes respostas que foram registadas e expostas na sala (fig. 15):

- O que sabemos?
 - Os dentes caem porque comemos muitos doces. C.(5:6);
 - Porque têm que nascer os dentes definitivos. CA.M. (4:6);
 - Porque estamos a crescer. D. F.(5:2); MI.R. (5:8); E. (5:2);

- O que queremos saber?
 - Porque vamos ao dentista? MI.R. (5:8)
 - O que nos fazem os dentistas? CA.M. (4:6)
 - Porque é que os dentes de adulto demoram a nascer? E. (5:2)
 - Porque é que nos doem os dentes? C. (5:6)
 - A fada dos dentes existe? J. (5:8)

- Como vamos saber?
 - Perguntar às pessoas que sabem. E. (5:2)
 - Procurar no computador. MI.R. (5:8)
 - Procurar na biblioteca. D.F. (5:2); CA.M. (4:6)



Figura 15 – Mapa conceptual

4.3.1.4. Unidade Operativas para a Ação (o que vamos efetivamente fazer)

Durante a terceira fase do Projeto, as crianças passaram à ação direta, tendo-se dirigido primeiramente à biblioteca do colégio, com o objetivo de encontrar livros que estivessem relacionadas com os dentes (fig.16). Posteriormente e como existia pouca diversidade de livros acerca deste temática, decidimos em grande grupo, dirigirmo-nos até à biblioteca municipal onde podemos requisitar alguns livros. Durante este momento as crianças tiveram a oportunidade de explorar alguns livros e com o auxílio dos adultos (Estagiária, Educadora), fez-se a seleção de quais seriam importantes e que nos ajudavam a responder às questões que ainda não sabíamos.



Figura 16 – As crianças a procurar livros na biblioteca

Após a seleção dos livros (fig.17) e já na sala, elaborámos alguns registos escritos a fim de responder às questões enunciadas pelas crianças. Neste momento promoveu-se a interação adulto-criança, em que existiu troca de ideias/sugestões, fomentando-se o diálogo.



Figura 17 – Livros de pesquisa

No dia 23 de abril de 2013, tivemos a oportunidade de receber na sala uma higienista, promovendo assim a interação com outros adultos (fig.18). Mas dias antes de

a recebermos estivemos a preparar algumas questões que lhe queríamos colocar, algumas que iam de encontro às do projeto, tais como, “Porque vamos ao dentista? Porque nos doem os dentes?”, e outras que as crianças se foram interrogando, tais como, “O que faz uma higienista? O que acontece se comermos muitos doces? Pode-nos ensinar a lavar os dentes?”.

A meu ver, este momento em que as crianças tiveram a oportunidade de contactar com outro adulto (higienista) foi bastante importante, pois tiveram a oportunidade de esclarecer algumas questões, de desenvolver o seu sentido crítico perguntando diversas questões à higienista não só as que tínhamos planeado, mas também outras que foram achando pertinente. Este momento também contribuiu para que as crianças entendessem que não só o adulto (educador) é detentor de todo o saber, mas sim outros adultos também podem ter sabedoria, aqui não só se promoveu a interação entre o adulto (educador) -crianças como também entre outros adultos e crianças.

As crianças tiveram ainda a oportunidade de trocar as suas escovas velhas por umas novas e aprenderam a lavar os dentes através de um fantoche (dragão). Este elemento cativou bastante as crianças e, estas estiveram bastante atentas à explicação da higienista acerca de como se lavam os dentes.

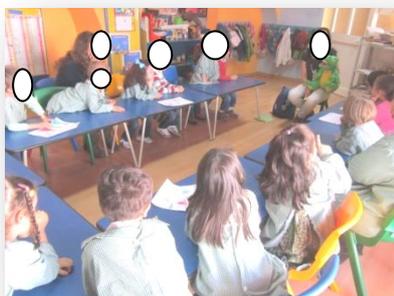


Figura 18 – Visita da Higienista

Ainda, no dia 02 de maio de 2013 as crianças tiveram outra visita na sala.

A visita de uma Enfermeira que esteve a observar a boca de cada uma das crianças e esteve a falar um pouco com estas acerca do estado dos seus dentes. Neste dia as crianças não demonstraram qualquer receio ao verem a enfermeira e encontravam-se todas à volta desta assim que a enfermeira estava a observar a boca de um das crianças.

Também como forma de satisfazer a curiosidade das crianças realizamos, uma experiência com o intuito de esclarecer, as crianças, acerca do que acontecia caso não lavássemos os dentes. Durante a realização da experiência as crianças encontravam-se

bastante entusiasmadas e curiosas acerca do que iria acontecer. No dia seguinte à experiência, as crianças, tal como pude constatar e frisar no Caderno de Formação (A. R. Grosso, produção pessoal, 29 de abril a 03 de maio, 2013) (remeter ao Apêndice A).

4.3.1.5. Recursos Principais:

Materiais: Livros sobre os dentes e livros de histórias; computador; Internet; cartolinas; cola; canetas de cor; lápis de cor; cartão; tintas; retroprojetor; folha de papel A4; máquina fotográfica; tesouras; dragão – fantoche; escovas de dentes;

Humanos: crianças; educadoras; auxiliares; estagiária; voluntária; meninos do CAIE; funcionárias dos correios; funcionários da biblioteca; higienista; enfermeira;

4.3.1.6. Estratégias de Comunicação (como, quando e a quem foram as crianças partilhar/socializar o que aprenderam e fizeram)

No momento de divulgação do projeto questionamos as crianças acerca de como queriam apresenta-lo, foram muitas as respostas mas não existia um consenso, apenas existiu um consenso quando uma das crianças a I. (5:5) disse que queria fazer uma “festa”. De seguida, resolvi interferir no diálogo com as crianças, promovendo a interação adulto-criança e fomentando o diálogo, dizendo-lhe que sim podíamos fazer uma “festa/lanche” para os convidados que iríamos ter. De seguida, resolvi dizer às crianças se lhe poderia dar uma sugestão acerca dos convidados, as crianças aceitaram ouvir-me.

Posteriormente, contei-lhes que sabia de uma criança que também lhe tinha caído um dente e que estava na sala da professora Fátima (pois a professora Fátima no dia em que me foi observar contou-me este facto) e se eles queriam ter as crianças do CAIE como nossas convidadas.

As crianças gostaram da ideia e aceitarem de imediato, visto também já ter revelado algum carinho/afeto pela professora Fátima.

De seguida, questioneei, novamente, as crianças acerca de como iríamos fazer para os convidar as crianças, neste momento, a D.F. (5:2) referiu que poderíamos fazer um convite, de seguida, questioneei a criança acerca da forma que iríamos fazer o convite e, nesta altura, o M.I.R. (5:8) referiu que poderíamos escrever no convite.

Continuei o diálogo com todo o grupo, de modo, a saber se concordavam em que se escrevesse um convite, as crianças concordaram e, posteriormente coloquei uma nova questão: “Então e como fazer para que o convite lá chegue?”, assim a CA.M. (4:6) respondeu-me que podia ser pelo correio, neste momento, voltei a interferir dizendo que assim não iríamos fazer um convite mas sim escrever uma carta.

Deste modo, as crianças mudaram de ideias e decidiram escrever uma carta (fig.19), para que a depois pudéssemos colocar nos correios.



Figura 19 – As crianças a escreverem uma carta

Após a carta estar pronta, dirigimo-nos até aos correios, onde primeiramente estivemos à espera pela nossa vez para colocarmos a carta.

E de seguida, o adulto (educadora) escreveu as moradas, posteriormente, estivemos a explicar às crianças o que era necessário para enviar uma carta. Por último, dirigimo-nos todos até ao correio onde deixámos a carta (fig.20).

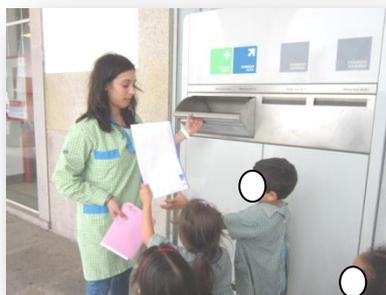


Figura 20 – As crianças a colocarem a carta no correio

No dia 28 de maio de 2013, confeccionámos biscoitos, em forma de dentes (sugestões das crianças), de modo, a realizarmos um lanche convite com os meninos do CAIE no dia 29 de maio.

Tal como mencionei, no dia 29 de maio de 2013 pelas 15h apresentamos aos meninos do Centro de Actividade Infantil de Évora (CAIE) o nosso projeto sobre “Porque nos caem os dentes?” (fig.21). O projeto foi apresentado através de um powerpoint e durante a passagem dos slides cada uma das crianças falava ajudando-se sempre que necessário umas às outras. Também na sala estavam expostos os trabalhos que fomos desenvolvendo no decorrer do projeto.

A meu ver as crianças estavam um pouco envergonhadas, pois não estão habituadas a apresentar trabalho como estes o que fez com que estivessem sempre a rir, mas tirando isso penso que o importante do projeto foi transmitido para as crianças do CAIE.



Figura 21 – Apresentação do projeto “Porque nos caem os dentes?”

4.3.1.7. Reflexão

A realização deste projeto “Porque nos caem os dentes?” decorreu de forma positiva, tendo as crianças demonstrado interesse e motivação durante a sua realização.

Com a elaboração deste projeto as crianças adquiriam diversos conhecimentos, permitindo-lhes trabalhar em equipa, fomentar a capacidade de resolução de problemas, nomeadamente, procurando livros para encontrar respostas aos seus problemas, assim como compreender a importância destes para aumentar o seu conhecimento, desenvolveu a sua criatividade, imaginação, sentido estético, sentido crítico e fomentou a sua oralidade através da divulgação do projeto. A interação que o adulto estabelece com a criança e vice-versa é bastante importante, pois existe a partilha de controlo e a troca de conhecimentos e saberes entre ambos, sendo que o educador não é detentor de

todo o conhecimento. Não só as crianças adquiriram conhecimentos como também eu através destas consegui perceber como se trabalho por projetos e adquirir conhecimentos sobre os dentes que até então desconhecia.

Por outro lado, devido a nunca ter trabalhado nesta metodologia por projetos e também as crianças não estarem habituadas a trabalhar por projetos (apesar de já terem sido integrados em projeto), nem sempre foi fácil conseguir dar apoio incondicional às crianças, deste modo, foi bastante importante a ajuda da educadora cooperante que, nestes momentos, me ajudou a continuar.

A metodologia de trabalhos por projetos permitiu-me adquirir diversos conhecimentos, que até então desconhecia, nomeadamente, toda a forma de organização de um projeto e de onde teríamos de partir. Como futura educadora irei explorar mais esta metodologia, pois considero que através desta as crianças sendo agentes do seu próprio conhecimento conseguem adquirir, mais facilmente, as suas aprendizagens, de uma forma mais consistente, tendo em conta os seus interesses, necessidades e curiosidades. Quando se trabalha estabelecendo interações positivas e significativas e indo de encontro aos interesses e necessidades das crianças a construção de um projeto faz com que as crianças se sintam mais motivadas, valorizadas e envolvidas no que estão a desenvolver.

O interesse e motivação das crianças revelou-se não só dentro do contexto educativo como fora deste, pois as crianças em casa revelavam preocupação em ter de lavar os dentes, tal como alguns pais nos contaram durante a realização do projeto. Assim a lavagem dos dentes deixou de ser uma obrigação para as crianças e uma chamada de atenção, por parte dos pais e passou a ser uma preocupação das crianças e uma chamada de atenção por parte das mesmas.

A realização deste trabalho por projetos permitiu desenvolver e fomentar interações positivas e significativas com as crianças, pois existiu um enorme interesse e motivação por ambas as partes, troca de saberes e conhecimentos e sugestões para novas formas de encontrar respostas. Verifiquei que as crianças se sentiam felizes quando partilhavam algo com o educador e percebiam que o este não conhecia a totalidade daquele assunto, sentiam-se úteis e motivadas.

Considerações Finais

A elaboração deste Relatório de Estágio foi de nobre importância para mim a nível pessoal e profissional, pois permitiu-me elaborar uma análise e reflexão acerca do importante papel da educadora e das crianças, pois ambas têm papéis distintos mas relevantes em todo processo educativo. Deste modo, sendo o papel das crianças e da educadora relevante é necessário que as interações que existem entre ambas sejam positivas, significativas, se baseiem na partilha de controlo e numa abertura de co-construção do processo educativo.

A partir do desenvolvimento deste relatório pude constatar que a criança deve ser vista pelos adultos como agente da sua própria aprendizagem e, deste modo, será importante que o adulto encontre estratégias e planifique de modo a ir de encontro aos interesses e necessidades das crianças. É importante também que estabeleça parcerias entre as famílias e a comunidade educativa de forma a que estas sejam de qualidade e um forte apoio para as crianças.

As interações que se estabelecem entre o adulto e a criança possibilitam ambas as partes de se conhecerem melhor e, deste modo, o adulto tem a oportunidade de transmitir sentimentos de bem-estar e conforto à criança. Desenvolver um cenário educativo organizando os espaços e materiais, o tempo (rotina diária), o planeamento e a avaliação de forma a potencializar diversas aprendizagens e tornando-a mais participativa e, conseqüentemente, mais envolvida nas suas ações.

Através do desenvolvimento da PESI e II e a partir do desenvolvimento deste relatório, tive a possibilidade de refletir acerca da forma como o educador deve desenvolver a sua intervenção educativa, ou seja, é importante que este centre a sua ação educativa no desenvolvimento global da criança. Facto que fui interiorizando mais concretamente durante a PESII, pois durante a PESI existiram diversas fragilidades relativamente à minha ação educativa, bem como a forma que interagia com as crianças, existindo, por minha parte, uma enorme insegurança, preocupação e receio devido a não conseguir interpretar os interesses e necessidades das crianças, de não saber como posicionar na sala de forma a potencializar significativas interações entre o adulto e a criança e a forma como deveria interagir com as crianças de creche e de jardim de infância, nomeadamente, durante a resolução de conflito e os momentos de transição.

Assim da PESI para a PESII pude aprender a pensar e a agir de forma diferente, dando início a uma mudança na minha prática, o que significou observar a criança como

principal agente da sua aprendizagem e capaz de desenvolver diversas competências sem que o adulto lhe proporcionasse e desenvolvesse todas as atividades. A partir da metodologia de investigação, nomeadamente a investigação-ação, pude desenvolver esta visão acerca do papel do educador e refletir acerca do mesmo, bem como refletir acerca da importância de potencializar o ambiente educativo de forma a estabelecer interações significativas entre o adulto e a criança. Assim através da investigação-ação, pude refletir acerca da minha prática educativa, sendo que este processo é bastante importante, tal como mencionam Coutinho et al. (2009)

[A] prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir. E é na capacidade de reflectir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo” (...) associado à “prática reflexiva” (...) (p. 358)

Após refletir acerca da minha prática educativa, e devido a ter encontrado fragilidades, mencionadas anteriormente, foi necessário utilizar o PIP e a Escala de Empenhamento do Adulto que me permitiram encontrar soluções para os meus problemas, ou seja, com a parceria das educadoras e professoras incidimos nos aspetos com fragilidades e conseguimos assim estabelecer interações positivas com as crianças, sendo que não se conseguiu incidir em todos os aspetos. Deste modo, este facto permitiu-me também refletir e verificar que será um aspeto que terei de ter em consideração para que futuramente não o venha a repetir.

O desenvolvimento deste relatório foi uma mais-valia para mim como futura educadora, pois aprendi que para se estabelecerem interações positivas entre o adulto e criança, é necessário que o educador planeie com base nos interesses e necessidades das crianças, potencialize um ambiente educativo que proporcione diversas e significativas aprendizagens e desenvolvimento e lhes transmita segurança, bem-estar e afeto.

Durante a PESI e II estabeleci como objetivo a alcançar perceber como o educador deveria desenvolver a sua ação educativa e de que forma deveria proporcionar interações significativas entre o adulto e a criança. Através da minha ação, questionamento sistemático e o aprofundamento de referenciais teóricos, esse objetivo

foi alcançado. No entanto, o facto de ter compreendido as dinâmicas inerentes às interações entre o adulto e a criança, não significa que este seja um assunto encerrado. Pelo contrário, sinto que estou no começo de um processo de sucessivos desafios que contribuirão para a construção da minha profissionalidade ao longo da vida. Por exemplo, relativamente às interações nos momentos de transição ainda sinto muitas dificuldades em proporcionar interações positivas às crianças. Esta dificuldade terá de ser ultrapassada futuramente, pois é importante que as crianças desfrutem de ambiente e de momentos significativos para o seu desenvolvimento e aprendizagem em qualquer momento da sua rotina diária.

Por fim, não posso deixar de referir que a construção deste relatório tornou evidentes outras aprendizagens que foram determinantes no meu processo formativo. Ou seja, apesar do enfoque do relatório ser a interação adulto-criança, não pude deixar de fazer referência a outros aspetos relevantes ao longo do estágio. Por isso, por exemplo, não pude deixar de referir a totalidade da avaliação feita através da utilização do PIP, ou a descrição do Projeto desenvolvido com as crianças. São apenas dois exemplos de momentos muito significativos em que a temática das interações se evidenciou como algo transversal, mas onde as aprendizagens foram mais amplas e vastas. São estas as aprendizagens que vou querer por em prática no futuro em associação com uma outra também muito significativa em todo este processo de formação: a problematização, o questionamento e a reflexão constante sobre a ação.

Referências Bibliográficas

- Abreu-Lima, I. & Nunes C. (2006). A escala de avaliação em educação de infância: revisão revista (ECERS-R), *in Avaliação psicológica: formas e contextos*, (pp.633-644), Porto: Universidade do Porto.
- Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? In Ministério da Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (p. 47). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, C., Sousa A., Dias, A., Bessa. F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 2, (pp.355-379). Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.
- Feldman, R. D., Olds, S.W. & Papalia, D. E. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGrawHill de Portugal, Lda. (Obra Original publicada em 1999).
- Folque, M. A. (2012a). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2012b). Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) - um referencial com potencialidades múltiplas. *Cadernos de Educação de Infância* nº95. (pp.14 – 19).
- Katz, L. G. (1998). Cinco Perspectivas sobre a Qualidade. In Ministério da Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 17 - 29). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância* nº90 (pp. 4-6).
- Hohmann, M., Banett, B. & Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3ªedição. (Obra original publicada em 1979).

- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1995).
- Hohmann, M. & Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 2000).
- Mason, J. & Sinha, S. (2010). Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de um modelo Vygotskiano de aprendizagem e desenvolvimento. In A. Chaves & T. Vasconcelos (2ª edição), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (p.301) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1993).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Novo, C. & Novo, R. (2009). 5º Estudos de Caso – A Interação Do Adulto Com A(s) Criança(s). In Ministério da Educação, *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (p.125). Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A contextualização do Modelo High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. (p.43-92) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001). Em Torno das Crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *Associação Criança: Um contexto de Formação em Contexto*.(p.169-175) Braga: Livraria Minho.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creche – Uma Abordagem Ecológica Da Adaptação Do Bebé Na Creche*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In Ministério da Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 91 - 104). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

○ **Legislação consultada**

-Diário da República (2001). *Decreto-Lei nº.241/2001 – Perfil Especifico de desempenho profissional do educador de infância.*

Apêndice

Apêndice A – Caderno de Formação de Jardim de Infância

Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

Local de estágio: Instituição “Obra de São José Operário”

Discente: Ana Rita Piteira Grosso nº 10424

Ano Letivo: 2012/2013

Semana: 08 a 12 de Abril de 2013

Horário: 9h00 às 17h00 e das 9h00 às 13h00

Educadora Cooperante: Dora Neves

Orientadora: Fátima Aresta

• **Notas de campo:**

- Na manhã de segunda feira as crianças estiveram a ouvir uma história. No final conseguiram retirar algumas ideias, nomeadamente, a J. (5:5) dizia que a história falava sobre “Arte” e a M. L. (5:5) dizia que “falava de uma menina que dizia que não conseguia fazer nada”;

- Após o momento de leitura da história, apenas duas crianças, D. F. (5) e o M. R. (5:5), quiseram ir construir um livro acerca do que estas já conseguiam fazer. De seguida, a C. (5:4) e a C. M. (4:4) também queriam participar na construção do livro. No final da manhã, no momento de rever, as crianças que estiveram na construção do livro quiseram partilhar com os seus colegas o que tinham desenvolvido e, após esta observação todas as crianças mostraram interesse em querer desenvolver também o livro;

- Na terça feira decidimos qual o projeto que iríamos desenvolver. O tema partiu dos interesses das crianças, mostrando curiosidade/interesse em saber o porquê de caírem os dentes;

- As crianças mostraram interesse em explorar as diversas técnicas de expressão plástica, nomeadamente, pintura com berlindes, de sopro e giz e leite, que até então desconheciam. Conhecendo apenas a digitinta;

- O R. (4:6) revela interesse por histórias, pedindo sempre aos adultos da sala que lhe contem uma;

- O T. (4:2) e M. C. (4:7) mostraram bastante interesse na exploração dos instrumentos e participaram na proposta em grande grupo. Pois estas crianças não costumam participar nas reuniões e propostas de grande grupo;

- O V. (4:5) revela pouca iniciativa, pois questiona sempre o adulto acerca do que pode fazer. Mesmo na reunião de grande grupo, em que todas as crianças decidem aquilo que pretendem fazer, esta criança fica sempre indecisa questionando sempre o adulto para aquilo que pode fazer;

Iniciei esta semana a minha intervenção plena em Jardim de Infância, referente à Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância II.

Durante esta semana e já na semana passada existia a preocupação de reorganizar a rotina diária. Pois durante a minha permanência na sala da creche, as crianças de jardim de infância juntavam-se com a outra sala, depois de almoço.

Após ter regressado à sala, as crianças mais novas deixaram de dormir a sesta e as duas salas já não se juntam.

No que diz respeito aos materiais e às áreas de aprendizagem, houve a preocupação de voltar a definir as áreas e a utilizar-se um dossier com o intuito de as crianças registarem o que querem fazer, pois este deixou de ser utilizado durante a minha ausência. Existiu, ainda, a preocupação de diversificar as técnicas e os materiais de expressão plástica, que irão permanecer junto à área da pintura, de forma a estarem ao alcance das crianças, permitindo desenvolver a sua autonomia e aprendizagem pela ação.

Pois para que esta aprendizagem seja desenvolvida compete ao adulto proporcionar às crianças ambientes devidamente equipados e planeados (Hohmann e Weikart, 2009, p.161) tendo sido este facto verificado durante esta semana.

Durante a exploração das técnicas de expressão plástica verifiquei que as crianças, nomeadamente, a I. (5:3), CA. M. (4:9), M. R. (5:6), M. (4:8), a D. F. (5), M. L. (5:5), L. (5:5), C. (5:4) e a C. M. (4:4) revelaram bastante interesse em participar e explorar as diversas técnicas.

O M. (4:8) durante um dos momentos de pintura ficou bastante contente e foi-me chamar para ver o que este tinha conseguido fazer. A criança estava bastante contente e esboçava um grande sorriso dizendo-me: “uma flor” e eu disse-lhe “já sabes fazer uma flor M., boa”, neste momento, incentivei a criança e elogiei-a, pois esta nem sempre acredita nas suas capacidades.

Durante o momento de rever a criança, quis partilhar com os colegas onde tinha estado, neste momento achei pertinente dizer-lhe se não queria partilhar com os seus colegas aquilo que tinha conseguido fazer. A criança disse que sim e foi buscar o seu

desenho para que as outras crianças também pudessem ver o que este tinha feito. Achei importante valorizar, apoiar e encorajar a criança para que continue a desenvolver os seus trabalhos e que não desista logo à primeira. Pois penso que seja importante encorajar e incentivar as crianças para que assim também valorizem o seu trabalho e acreditem nas suas capacidades.

Na terça feira, ficou decidido qual o projeto que iríamos desenvolver. Este projeto começou devido à queda de um dente da L. (5:5), tendo sido o primeiro dente a cair a uma criança da sala das borboletas. Após este acontecimento as crianças começaram a questionar o porquê de cair os dentes e revelaram bastante interesse em saber mais.

Deste modo, a próxima semana irá incidir neste projeto, começando por saber aquilo que as crianças já sabem, o que querem saber e de que forma podemos encontrar respostas às suas dúvidas. E após colocarmos todas as respostas iremos confrontá-las pesquisando através de vários recursos, nomeadamente em bibliotecas e computador

Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

Local de estágio: Instituição “Obra de São José Operário”

Discente: Ana Rita Piteira Grosso n° 10424

Ano Letivo: 2012/2013

Semana: 22 a 24 de Abril de 2013

Horário: 9h00 às 17h00 e das 9h00 às 13h00

Educadora Cooperante: Dora Neves

Orientadora: Fátima Aresta

• Notas de campo:

- Na segunda feira as crianças encontravam-se bastante agitadas e, neste dia, tiveram a oportunidade de ir até ao pátio jogar à caça ao tesouro. Durante o jogo da caça ao tesouro as crianças iam tendo algumas pistas, mas devido à sua agitação e vontade de encontrar as pastas de dentes acabaram por nem ouvir o que diziam as pistas;
- Constatei as crianças, nomeadamente, o M. (4:8), o M. C. (4:7), o T. (4:2) e a I. (5:3) não costumam arrumar os materiais depois de os utilizarem. Pois na quarta feira, verifiquei que estas crianças foram buscar um jogo e depois deixaram-no na mesa e foram fazer outra proposta. Tiveram de ser chamados à atenção pelos adultos para irem arrumar o material;
- As crianças estiveram bastante atentas a ouvir a Higienista Liliana a contar uma história que se chamava “Caiu um dente ao dragão” e de seguida começaram a colocar-lhe diversas questões. Mostraram-se assim interessados e saber o que fazia a Liliana, como se lavavam os dentes, bem como porque é que os dentes ficavam podres;
- O facto de a Higienista ter trazido com ela um dragão (fantoche) para ensinar as crianças a lavar os dentes ajudou a que as crianças entendessem como se fazia, pois ao verem o fantoche ficaram bastante atentas e concentradas a ouvir a explicação, bem como também quiseram tocar e lavar os dentes ao dragão;
- Durante a leitura da história “O menino que detestava escovas de dentes” as crianças entenderam a moral da história, bem como foram fazendo comentários que foram adquirindo durante o dia em que tiveram a visita da higienista à sala;

Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

Local de estágio: Instituição “Obra de São José Operário”

Discente: Ana Rita Piteira Grosso nº 10424

Ano Letivo: 2012/2013

Semana: 29 de abril a 03 de maio de 2013

Horário: 9h00 às 13h00 e das 9h00 às 17h00

Educadora Cooperante: Dora Neves

Orientadora: Fátima Aresta

- **Notas de campo:**

- Na segunda-feira estava planeado uma caminhada pelo Aqueduto da Água da Prata, mas devido às condições climatéricas tal não foi possível de se realizar. Deste modo, esta proposta será realizada no dia 08 de maio;

- Durante a realização da experiência, as crianças encontravam-se muito interessadas em poder realizá-la, tocar nos materiais bem como saber o resultado final;

- No dia seguinte terça feira, a I. (5:4), questionou os adultos se não íamos verificar o que tinha acontecido, mostrando assim interesse e curiosidade pelo resultado obtido;

- Durante a construção dos fantoches, quiseram participar, apenas, a E. (5:1), a CA. M. (4:9), C. M. (4:5) e a D. F. (5:1). Após as restantes crianças verificarem o resultado final dos fantoches, quiseram também fazer. Durante este momento, pude verificar um enorme interesse em construir fantoches e em brincar com os mesmos;

- Na quinta feira após as crianças terem recebido alguns materiais para a área do consultório, cedidos pela enfermeira, estiveram a brincar com os mesmos imaginando que eram dentistas e paciente. Mais tarde, no pátio as crianças estiveram a brincar ao faz de conta imaginando que eram “dentistas”;

- O R. (4:7) demonstra um enorme interesse em ouvir história, pois por diversas vezes, no acolhimento, a criança foi buscar livros para que eu lhe contasse a história;

- Durante a hora da refeição o T. (4:5) já começa a demonstrar alguma autonomia para comer sozinho, solicita poucas vezes os adultos para o ajudarem.

Durante esta semana, continuamos a desenvolver o projeto “Porque nos caem os dentes?”, bem como as prendas para o Dia da Mãe.

Deste modo, começámos por elaborar na segunda feira uma experiência para entender o que acontecia aos dentes se não os lavássemos e durante este momento pude

verificar interesse, por parte das crianças, em participar na experiência e em poder mexer em todos os materiais. Nesta experiência, todas as crianças quiseram participar, estiveram a fazer previsões e ficaram ansiosas por saber os resultados, que só os poderiam ver no dia seguinte.

Terminada a experiência as crianças estiveram nas áreas de aprendizagem e a terminarem os presentes para o Dia da Mãe.

Durante a exploração nas áreas tem vindo a ser frequente, o M. (4:9), o M. C. (4:8), o T. (4:5) e o R. (4:7), comecem a “brincar às lutas” e andarem muito agitados, sem se interessarem por brincar com os materiais das áreas.

Estas crianças costumam ficar mais interessadas e concentradas nas áreas ou noutras propostas que costumam desenvolver quando o adulto está perto destes, caso contrário as crianças têm alguma dificuldade em se concentrar e facilmente se dispersam começando a andar um pouco perdidos pela sala.

Deste modo, nem sempre consegui encontrar estratégias para que estas crianças não comessem a ter este tipo de atitudes, pois por vezes, acabavam-se por magoar e distrair os restantes colegas. Sendo que estas crianças se interessam bastante pelas propostas e demonstram vontade em executá-las, mas para o fazerem é necessário sempre o apoio e estimulação do adulto, caso que nem sempre é possível de se concretizar.

Na quinta feira à tarde, tivemos a visita de uma enfermeira que esteve a observar os dentes das crianças e de mais duas estagiárias que estiveram a observar os ouvidos e olhos das crianças.

No momento em que a enfermeira estava a observar os dentes das crianças, algumas tinham curiosidade pelo que esta estava a fazer e permaneceram junto da mesma.

A M. L. (5:6) não teve qualquer receio em que a enfermeira lhe visse os dentes, mas em conversa com a educadora soube que a criança não quer ir ao dentista, sendo que esta criança foi proposta pela enfermeira para ir ao dentista.

Deste modo, e como forma de desmistificar o medo, desta criança e talvez de outras em ir ao dentista, iremos ler, na próxima semana, uma história que se designa por “Quem tem medo de ir ao dentista?” e iremos falar com as crianças, de forma, a que entendam que devemos ir ao dentista.

Neste dia, a enfermeira cedeu-nos alguns materiais para a área do consultório, neste momento as crianças ficaram muito empolgadas e estiveram a brincar com os materiais imaginando-se dentistas.

Depois do lanche as crianças estiveram a brincar no pátio e, neste momento, pude observar as crianças a brincarem ao faz de conta imaginando que eram o dentista e o paciente (fig. 2 e 3).



Figura 2 e 3 – As crianças a brincarem ao faz de conta