



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia

Ano 2016

SANDRA MARIA
ALVES DA SILVA

FEEDBACK E REFORÇO NA INTERAÇÃO ADULTO-
CRIANÇA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA – UM ESTUDO
DE CASO



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia

Ano 2016

SANDRA MARIA
ALVES DA SILVA

FEEDBACK E REFORÇO NA INTERAÇÃO ADULTO- CRIANÇA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA – UM ESTUDO DE CASO

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre na Área da Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Pelo apoio incondicional,
dedico este trabalho aos meus pais.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Correia de Castro de Portugal
Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Joana Alexandra Soares de Freitas Luís
Educadora de Infância da Fundação Bissaya Barreto

Prof.^a Doutora Marlene da Rocha Migueis
Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Fruto de uma etapa muito especial da minha vida, este relatório de estágio representa a realização de um sonho. E porque não o alcancei sozinha, apresento aqui o meu reconhecimento e gratidão a todos aqueles que contribuíram para o meu sucesso

À Universidade de Aveiro, instituição que me acolheu durante cinco anos e que me proporcionou momentos que levo para sempre no meu coração.

À minha orientadora, Professora Doutora Marlene Miguéis, minha “Estrela Guia” que me orientou em cada trilha por onde passei. Por me ter encorajado a ser mais e melhor, por me ter ensinado a olhar a vida e valorizá-la pela sua simplicidade. Obrigada por cada feedback e reforço ao longo deste caminho repleto de desafios, algumas lágrimas e muitos sorrisos.

À professora Fátima Morgado e à educadora Ivone Bastos, por terem partilhado comigo um pouco do que a vida lhes foi ensinando e por todo o apoio e disponibilidade prestados ao longo dos estágios.

À Mariana, minha parceira de uma vida, pela amizade, pela compreensão, pela pelas longas horas de convivência entre Espinho e Aveiro.

Às amigas que a Universidade me deu, por terem caminhando ao meu lado, dando-me força quando esta escasseava.

A todas as pessoas que se cruzaram na minha vida, durante estes anos, desde professores, educadores, auxiliares e colegas a crianças, que me lembraram muitas vezes o porquê das minhas escolhas.

Aos amigos, que estiveram sempre presentes, apesar da minha ausência. Por me terem dado o ânimo e a vontade de confiar nos meus sonhos, obrigada!

À minha família, que mesmo a quilómetros de distância esteve sempre presente.

Ao Mário, por ter trazido uma nova luz à minha vida, pelo amor e sobretudo, pela paciência, que bem precisou de ter. Por valorizar os cinco minutos que me restavam no dia, mesmo que fosse para ouvir as minhas inquietações.

E por último, mas não menos importante, aos meus heróis, os meus pais.

Que me amam e apoiam incondicionalmente.

Que acreditam em mim e no meu valor.

Que viveram e vivem com tanta ou mais intensidade que eu, cada vitória.

Que fizeram o possível e o impossível para me ajudar a chegar até aqui.

Ao longo destes anos, aprendi a dar valor ao que tenho e, os meus pais são, sem dúvida, o meu maior tesouro.

Muito obrigada, de coração!

palavras-chave

Educação Pré-Escolar; Interação Adulto-Criança; Feedback; Reforço.

resumo

Vista por vários autores como promotora o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo da criança, a interação desempenha funções essenciais para o sucesso de cada indivíduo.

Tendo como referência as interações entre adulto e criança, este estudo de caso tem como principal objetivo compreender a importância do feedback e do reforço do adulto no desenvolvimento e aprendizagem da criança em jardim-de-infância.

Para tal, procurou-se refletir sobre as características das interações adulto-criança e as implicações das mesmas num grupo de vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos (doze do sexo masculino e dez do sexo feminino) e ainda, três adultos de uma IPSS de Aveiro.

De caráter investigativo qualitativo, o presente estudo de caso assentou na observação, registo escrito e interpretação das interações intencionais ocorridas em contexto pré-escolar, no período de 26 de outubro a 16 de dezembro de 2015.

Conclui-se que as interações adulto-criança são conferidas uniformemente a todas as crianças, no entanto, o adulto enfatiza de forma mais proeminente as que revelam uma maior necessidade de atenção e cuidado, por via das realidades em que se encontram (imigração, necessidades educativas especiais e gravidez da progenitora).

Os dados recolhidos revelaram ainda a presença de um elevado número de interações ocasionais, seguindo-se o reforço e o feedback, denotando a presença de um maior número de reforços em atividades autónomas, ao invés das orientadas, onde há uma quantidade superior de feedbacks atribuídos.

Deste modo e de acordo com os resultados do estudo, compreende-se que o feedback e o reforço atribuídos pelo adulto podem impulsionar o crescimento da criança, quando adaptados cuidadosamente à individualidade de cada uma, representando uma ferramenta imprescindível na prática pedagógica do educador/professor.

keywords

Preschool Education; Adult-Child Interaction; Feedback; Reinforcement.

abstract

Several authors advocate the interaction as physical, emotional and cognitive child development promoter, performing essential functions on success of each individual.

Respecting the interactions between adults and children, this case study aims to recognize the importance of adult's feedback and reinforcement on child's action in preschool context.

Toward this, we tried to reflect on the characteristics of the interactions and their implications in a heterogeneous group with twenty-two children aged three and five years (twelve male and ten female) and also three adults of an IPSS of Aveiro.

Featured as qualitative investigative, this case study was based on observation, registration and interpretation of interactions occurred in preschool context, in the period of 26 October to 16 December 2015.

We conclude that adult-child interactions are also granted to all, however, the adult focuses most prominently those who reveal a greater need for attention and care, through the realities in which they are (immigration, special educational needs and mother's pregnancy).

The results also revealed the presence of a high number of casual interactions, followed by reinforcement and feedback, indicating the presence of a larger number of reinforcements on autonomous activities, instead of targeted activities, where there is a greater amount of feedback assigned.

According to the register collected, we understand that feedback and reinforcement assigned by adult can boost child development, when carefully adapted to the individuality of each, representing an indispensable tool in the educator/teacher's practice.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	1
1. ESPAÇOS	4
2. MODELOS PEDAGÓGICOS E A SUA PERSPETIVA SOBRE AS INTERAÇÕES.....	8
2.1. MODELO PEDAGÓGICO HIGH SCOPE.....	8
2.2. ABORDAGEM REGGIO EMILIA.....	9
2.3. MODELO PEDAGÓGICO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA (MEM)	11
3. INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA	14
3.1. INTERAÇÕES INTENCIONAIS.....	16
3.1.1. FEEDBACK	17
3.1.2. REFORÇO	24
PARTE II. INTERVENÇÃO	28
1. INTERVENÇÃO I. ESCOLA 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO ...	29
1.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO	29
1.2. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO	29
1.3. OBSERVAÇÃO	30
2. INTERVENÇÃO II. JARDIM-DE-INFÂNCIA, IPSS DE AVEIRO	36
2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	36
2.2. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO	38
3. METODOLOGIA DE ESTUDO	44
3.1. OJETIVO DO ESTUDO.....	44
3.2. OPÇÕES METODOLÓGICAS	44
3.2.1. ESTUDO QUALITATIVO	45
3.2.2. ESTUDO DE CASO.....	46
4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	50
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	52
5.1. PARTICIPANTES	54
5.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
BIBLIOGRAFIA	71
WEBGRAFIA	79
ANEXOS	82

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Idade e Sexo de Crianças	38
Tabela 2 - Rotinas do Grupo	40
Tabela 3 - Ficha 1g - Fase 1 - Avaliação geral do grupo - De 28/09/2015 a 07/10/2015	42
Tabela 4 - Calendarização dos momentos de observação	51
Tabela 5 - Interações intencionais.....	53
Tabela 6 – Participantes no estudo: adultos e crianças	54
Tabela 7 - Interações entre adultos e crianças.....	55
Tabela 8 - Tipo de Interações por criança	59
Tabela 9 - Relação Interação - Adulto	60
Tabela 10 - Relação Interações - tipo de atividade	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas do Feedback Positivo	20
Figura 2 - Modelo Sanduíche (Lima e Alves, 2011)	22
Figura 3 - Escala de Feedback (Lima e Alves, 2011)	23

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio integra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente na frequência das Práticas Pedagógicas Supervisionadas A1 e A2 e consiste num estudo de caso sobre as interações adulto-criança e a utilização do feedback e do reforço enquanto potenciador do desenvolvimento da criança.

Na área da Educação, entende-se a interação como promotora do desenvolvimento físico, emocional e cognitivo da criança, daí este tema ter sido o ponto de partida do presente estudo.

No panorama das interações sociais, consideramos pertinente refletir sobre a importância do espaço enquanto instrumento dinamizador das aprendizagens das crianças, estudando autores como Malaguzzi (1999), Faria (2003), Oliveira-Formosinho (2011), Santos (2014).

Neste alinhamento, procuramos compreender de que forma as interações são abordadas no modelo High Scope (Jesus, 2015; Oliveira-Formosinho, 2007b), na abordagem Reggio Emilia (Malaguzzi, 1999; Rinaldi, 2012; Sousa e França, 2014) e, por fim, no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (Zenhas, 2006; Niza, 2007).

Importou, ainda, estudar a interação adulto-criança, por meio da compreensão do papel do adulto na evolução de cada criança, relacionando o feedback e o reforço à sua prática pedagógica (Silva, 1997; Oliveira-Formosinho e Lino, 2008).

Ora, o trabalho aqui apresentado foi traçado ao longo de dois períodos de tempo, passados em dois contextos de estágio, começando com um grupo de 4º ano de escolaridade e culminando num grupo heterogéneo do pré-escolar. Posto isto, consideramos relevante trabalhar a observação numa primeira fase, para mais tarde aplicar as aprendizagens dela resultantes, de modo a compreender a relação entre o feedback e o reforço do adulto na ação da criança. Assim, o presente relatório está dividido em duas partes: enquadramento teórico e enquadramento empírico. Na primeira parte, apresentamos a informação obtida através da consulta e devida análise da bibliografia que se julgou pertinente para a compreensão da temática em estudo,

estando presente uma breve estudo sobre espaços sociais e interações sociais, mais concretamente interações adulto-criança. Aprofundamos ainda os conceitos de feedback e reforço, considerando-os interações associadas a uma intencionalidade educativa.

Já na segunda parte, surge a descrição dos contextos de 1º ciclo do Ensino Básico e pré-escolar e respetivos grupos. Neste seguimento, expomos a metodologia de estudo, bem como os instrumentos de recolha de dados selecionados para levar a cabo este estudo.

Apresentando algumas considerações finais e refletindo sobre o trabalho realizado, concluímos a importância deste no nosso desenvolvimento profissional e pessoal, focando a importância das interações em contexto educativo.

PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. ESPAÇOS

Hoje em dia podemos olhar para o espaço como um terceiro educador (Malaguzzi, 1999), uma vez que este pode, quando organizado pelo adulto, rentabilizado e adequado às necessidades e interesses das crianças (Santos, 2014), ser facilitador do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Dados os benefícios atestados até ao momento por vários profissionais da Educação e da Psicologia (Malaguzzi, 1999; OIE, 2003; Faria, 2004; Oliveira-Formosinho, 2011; Santos, 2014), que se têm debruçado sob esta temática e têm procurado compreender de que forma os espaços podem dinamizar o processo de ensino-aprendizagem.

O Homem viveu outrora num meio natural que tem vindo a ser substituído pelo meio tecnológico, algo que se refletiu na realidade escolar.

Enquanto o contato com a natureza era considerado rotineiro para uma criança, atualmente é encarado com estranheza e receio. Esta modernização de hábitos pode ter repercussões indesejadas no futuro das crianças e da sociedade. Repare-se que muitas das nossas crianças passam horas em frente ao computador sentadas com uma postura incorreta ou sentadas no sofá em frente à televisão a comer desmesuradamente. À vista disto, surgem vários autores que estudaram a temática do sedentarismo e a importância da adoção de um estilo de vida saudável (Machado, 2011). Baruki et al. (2006) e Bracco et al. (2003) afirmam que há uma relação entre o estilo de vida e o nível de sedentarismo, pois quanto mais tempo as crianças passam a ver televisão, maior é a probabilidade de obesidade.

São questões como estas que nos levaram a pensar na importância dada aos espaços em contextos escolares e, ainda, compreender de que modo podemos utilizar os espaços para benefício dos seus ocupantes, tornando-os desafiantes.

Assim, o espaço é olhado neste estudo enquanto um instrumento dinamizador das aprendizagens das crianças, e como tal, torna-se essencial para este estudo focar no espaço social e na forma como as interações surgem nele.

Oliveira-Formosinho idealiza o espaço pedagógico como algo que *“seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural (...) seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar”* (2011, p. 11).

De acordo com Faria (1984), as crianças revelam uma maior capacidade de responder a novos estímulos que o espaço propicia, dando a este significados pessoais. Este deve promover o convívio entre todos os elementos da comunidade educativa, especialmente entre as crianças, contemplando desta forma o desenvolvimento das capacidades relacionais. Assim, os espaços devem ser flexíveis, estando em *“permanente construção, assim como a infância”* (Faria, 2004, p.79), propiciando o desenvolvimento das crianças, respeitando os seus gostos e motivações.

Neto (2000) afirma que atualmente, o tempo espontâneo, da imprevisibilidade, da aventura, do risco, do confronto com espaço físico natural, foram substituídos pelo tempo organizado, planeado e uniformizado. As crianças habituaram-se a estar fechadas, em casa, em frente de um computador, não sabendo muitas vezes o que desfrutar da natureza, da rua.

Um estudo realizado com crianças com Perturbação e Défice de Atenção revela que após as brincadeiras em espaços naturais, os níveis de atenção e tranquilidade das crianças aumenta significativamente (Taylor, Kuo & Sullivan, 2001). Assim o brincar no exterior influencia positivamente o bem-estar da criança, diminuindo os níveis de ansiedade, depressão, agressão e problemas relacionados com o sono (Burdette & Whitaker, 2005).

No entanto, para que uma criança seja beneficiada com uma determinada atividade lúdica quer no exterior, quer no interior, o seu envolvimento na mesma tem de ser elevado e cabe ao educador criar as condições para que isso aconteça.

Oliveira-Formosinho cita Laevers referindo que as crianças que estão realmente envolvidas numa determinada atividade *“estão a fazer uso de uma grande quantidade de energia mental para poderem dar resposta ao seu impulso exploratório”* (2009, p.13). Assim, assumindo a importância da ocorrência de mudanças a nível do desenvolvimento, torna-se necessário ativar as necessidades exploratórias das crianças, alcançando, então,

o envolvimento intrínseco, não sendo apenas um envolvimento a nível funcional ou emocional (Laevers, 1994).

Perante um constante desaparecimento da cultura, a rua trata-se de um espaço desvalorizado, sendo que a realidade que a sociedade vai acompanhar diretamente confrontando-se com as respetivas consequências, como é o enfraquecimento da autonomia das crianças, podendo ter graves implicações no seu desenvolvimento motor e emocional.

Por isto, é de valorizar a diversidade e flexibilidade de recursos que disponibilizam às crianças a possibilidade de desenvolver múltiplas brincadeiras e, conseqüentemente, a aprendizagem, a partir do que os espaços oferecem (Lester, Maudsley, 2007). Ou seja, competências motoras, emocionais e sociais podem ser estimuladas através da interação com o espaço (Dowdell, Gray, Malone, 2011).

Refletindo ainda sobre o espaço social, há a mencionar a influência que o contexto em que a criança está inserida e as suas vivências podem ter na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. Deste modo, ao observar e analisar o espaço social de cada criança, o educador/professor pode perceber como é que as ações se dão, que atividades lúdicas são selecionadas e os motivos para assim ser, bem como compreender as práticas de grupo e o comportamento de cada criança, quer no espaço exterior, quer no interior.

O espaço social está portanto, associado ao espaço onde se dão as relações sociais através da interação entre seres humanos. Egler afirma que

o espaço é o resultado e a condição da totalidade das relações sociais, devendo ser criados os projetos que abriguem esse acontecer ininterrupto. Para tanto, é preciso observar, conhecer e viver o espaço social, indo além do espaço físico, dos objetos móveis e imóveis. O espaço é uma totalidade social plena, onde são trocados (em direção à preservação ou à mudança) objetos, ideias, intenções e afetos. (Egler, 2010, p.210)

Assim, o espaço social resulta da convivência entre atores sociais, onde a partilha e o respeito mútuo de um *“mesmo lugar e agir positivamente face ao outro”* (Egler, 2010, p.214), participando num mesmo espaço de interação. Sublinhámos então, a importância

dos espaços enquanto promotores de interações, indo ao encontro dos ideais apresentados nos modelos pedagógicos Movimento da Escola Moderna, High Scope e Reggio Emilia.

Nesta perspectiva, os espaços pensados para a educação destinam-se à construção de aprendizagens das crianças, promovendo a sua “ formação e o desenvolvimento equilibrado” (OCEPE, 1997, p.15), ajudando também a *“estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas”* (OCEPE, 1997, p.18).

Os espaços devem ser encarados como uma ferramenta para a promoção do bem-estar, da aprendizagem e desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças, devendo ser alvo de uma construção permanente e adaptada à população para o qual é direcionado.

2. MODELOS PEDAGÓGICOS E A SUA PERSPETIVA SOBRE AS INTERAÇÕES

Os modelos pedagógicos orientam o educador de modo a que este desenvolva uma prática exploratória que potencie o desenvolvimento das competências de cada criança do grupo, personalizando-a de acordo com as necessidades de uma, já que estas podem diferir de uma outra (Varela e Mota, 2011).

De entre os vários modelos pedagógicos existentes, destacam-se neste enquadramento teórico os modelos High Scope, a abordagem Reggio Emilia e por fim, o Movimento da Escola Moderna (MEM). Estes têm sido reconhecidos pelos profissionais de Educação de Infância e são considerados por Oliveira-Formosinho como:

três gramáticas pedagógicas que se podem construir em andaimes para desenvolver uma outra pedagogia – uma pedagogia transformativa que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada. (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.15)

Foram selecionados estas “três gramáticas pedagógicas” uma vez que estão todos enquadrados numa perspetiva construtivista, em que a criança é o protagonista do seu próprio desenvolvimento.

2.1. MODELO PEDAGÓGICO HIGH SCOPE

Perspetivando a luta contra o insucesso escolar de crianças de bairros pobres, David Weikart desenvolveu o modelo curricular High Scope. Este caracteriza-se por dispor do ambiente educativo como uma ferramenta de observação e resolução de problemas. Neste modelo pedagógico, o educador tem a função de disponibilizar condições e materiais que propiciem o desenvolvimento das capacidades de pensamento e raciocínio da criança, de modo a que esta atue ativamente nas suas aprendizagens (Jesus, 2015).

Para que o currículo seja abordado, os elementos educativos devem trabalhar em equipa em torno da prática pedagógica defendida pela modelo supracitado, uma vez que:

O desenvolvimento curricular é um processo complexo que requer um compromisso com uma filosofia educativa abrangente e bem definida; um conhecimento extenso acerca do crescimento e do desenvolvimento humanos; uma experiência prática com crianças e a compreensão dos seus interesses; e uma capacidade de consolidar e interpretar um corpo de dados de investigação sempre crescente nas áreas de ensino e aprendizagem. (Hohmann, 1997, p.1)

Disto isto, cabe ao educador preparar intencionalmente o espaço pedagógico, de modo a dar resposta ao projetos decorrentes dos interesses das crianças, através da negociação entre todos. Aqui, a estruturação do espaço é denotada como uma mais-valia na ação educativa do educador e condição necessária para que a criança evolua e faça uma aprendizagem ativa (Oliveira-Formosinho, 2007a).

Esta perspetiva assume a interação adulto-criança como um pressuposto na educação infantil. O adulto partilha o controlo com a criança, centrando-se nas suas riquezas e talentos, apoiando as suas brincadeiras recorrendo a estratégias de interação. Este deve ainda ajudar ainda a crianças nas suas intervenções, motivando-a e indo de encontro a uma abordagem de resolução de problemas e de conflitos.

2.2. ABORDAGEM REGGIO EMILIA

A destruição causada pela Segunda Guerra Mundial na cidade Reggio Emilia foi a justificação de Loris Malaguzzi para construir uma escola para as crianças ajustada a uma pedagogia baseada na vanguarda da época de *Piaget*, *Vigotsky* e *Frenet* (Sá, 2010).

Assente na teoria de Malaguzzi (1999), Sousa e França (2014) afirmam que

não existem disciplinas ou conteúdos programáticos, mas sim projetos que emergem das ideias das crianças e são desenvolvidos por meio de diferentes linguagens. Neste contexto, a educação das crianças é desenvolvida através da experimentação, nomeadamente a expressiva, a simbólica, a relacional, a artística, a cognitiva, a ética, a poética, entre outras. Estes espaços educativos desafiam a arte, a ciência, a imaginação, a escola, a cultura, o jogo, o trabalho, o sonho de

forma conjunta, através de múltiplas linguagens para comunicar. (Sousa e França, 2014, p.47)

Uma construção pedagógica da escola concretizada numa perspetiva socio-construtivista onde se valoriza o desenvolvimento dos conhecimentos através das ações do sujeito, no contexto em que está inserido e de acordo com a inovação social e a cultura do grupo.

A aprendizagem emerge, portanto, da relação e da escuta, das experiências vividas, das situações observadas, dando à criança oportunidade de dar azo à sua curiosidade, criatividade, tirando o máximo proveito das suas características na descoberta do mundo que a rodeia. Isto encoraja cada uma a explorar o seu próprio ambiente, assumindo-se como autor e protagonista das práticas educativas, expressando-se através da sua linguagem, valorizando as expressões artísticas e potenciando ainda a tomada de decisões, a cooperação, desenvolvendo a autonomia e autoestima das mesmas (Malaguzzi, 1999; Rinaldi, 2012).

Neste alinhamento, *“as escolas são construídas, ou remodeladas, de forma a promover e facilitar a interacção social, a exploração e a aprendizagem cooperativas, favorecendo, assim, o relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo: educadores, elementos da equipa, pais e crianças.”* (Rinaldi, 2012, p.107).

Já a discussão/representação pelos grupos de crianças, seguida pela expressão, transversalmente ao uso de muitos meios simbólicos como por exemplo: as palavras, os movimentos, as canções, os desenhos, a construção com blocos, os jogos de sombras e, até mesmo, os exercícios individuais em frente ao espelho, provocando automaticamente a comparação de ideias iniciais com aquelas que foram entretanto encontradas e estimulando a partilha entre os professores e os mais pequenos (Gandini, 1999).

Perante esta abordagem, cabe ao educador/professor criar momentos que propiciem oportunidades para as crianças experimentarem e enriquecerem os seus conhecimentos autonomamente, construindo a sua identidade.

Uma criança que é competente para construir a si mesma enquanto constrói o mundo e é, por sua vez, construída por ele. Competente para elaborar teorias que

interpretam a realidade e para formular hipótese e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade. (Rinaldi, 2012, p.223)

Também os pais representam um papel fulcral na vida escolar dos seus filhos, já que a escola dá continuidade às vivências familiares. Deste modo, Reggio Emilia *“caracteriza-se pelo trabalho educacional em todas as formas de expressão simbólica, pelo envolvimento dos pais, famílias e comunidade na equipa educativa das creches e jardins-de-infância.”* (Rinaldi, 2012, p.95), através da partilha, da colaboração e responsabilização de todos os intervenientes na educação das crianças.

Desta forma, a escola, as crianças e as famílias formam uma equipa de trabalho imprescindível para uma educação assente nos princípios da equidade e da qualidade.

Parte integrante de todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento, a observação e a avaliação deste revela-se fundamental. Na abordagem Reggio Emilia, a observação permite o desenvolvimento de experiências de aprendizagem ajustadas aos interesses e dúvidas das crianças.

Portanto, esta abordagem relaciona as experiências das crianças à construção de conexões e concludentemente à sua relação com o mundo que as rodeia, permitindo que estas se adaptem e compreendam o seu meio envolvente, isto é, *“os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com os seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado”* (Katz, 1999, p.38).

2.3. MODELO PEDAGÓGICO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA (MEM)

O Movimento da Escola Moderna (MEM) caracteriza-se por ser uma associação de profissionais da educação já com algumas décadas de tradição em Portugal. Em 1966, esta associação foi reconhecida pela Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, formalizando-se 10 anos mais tarde e começando a publicar o Boletim Escola Moderna em 1978 (Marcelino, 2009).

Baseado no método natural de aprendizagem de Célestin Freinet, o MEM evidencia-se por ser uma pedagogia de cooperação educativa em que alunos e professores decidem que atividades que vão ao encontro dos interesses e motivações do grupo para desenvolver os conteúdos programáticos, propiciando a responsabilização de todos os intervenientes no processo de aprendizagem (Zenhas, 2006).

Como propósito do MEM, Niza assume o desejo por uma escola inovadora que rompa os paradigmas tradicionais, que assenta na vivência social e cultural autêntica, acolhendo a diversidade como um desafio:

Uma escola, para corresponder a aspirações sociais do mundo de hoje, tem de romper com a homologia fechada que herdou da Idade Média, a partir da conceção universitária das Humanidades. Tem de lhe contrapor uma lógica aferida por padrões de trabalho intelectual, usando os métodos da construção cultural e da pesquisa científica. Uma escola que aprenda com as instituições reais a organizar o trabalho e que se sirva dos métodos das ciências respetivas, para avançar no seu estudo (em vez dos truques didáticos bafientos da escolástica) (Niza, 2012, p. 135).

Tendo em conta que cada aluno desenvolve um trabalho autónomo, faz parte do papel do professor, acompanhar a execução e evitar a acumulação de dificuldades e frustrações, procurando respeitar o ritmo e especificidades de cada criança, garantindo assim o seu sucesso. Deste modo, obtém-se a implicação de todos no sucesso individual, através da interação, da cooperação, da partilha de ideias, da entreajuda, desenvolvendo-se assim valores essenciais na construção da identidade do indivíduo (Niza, 2007).

Portanto, este modelo baseia-se numa prática democrática, onde a gestão da sala é apoiada pelos registos e pela avaliação, tais como: mapas de presenças, de atividades, de tarefas, comunicações, planos, projetos e diários (Ferreira, 2013).

Niza (2007) dá ainda importância ao espaço exterior, considerando ser *“a forma mais eficaz de estabelecer e garantir uma ligação constante com o meio envolvente da escola e de assegurar a colaboração da comunidade no alargamento dos conhecimentos das crianças”* (p. 138).

Com isto podemos considerar que o modelo pedagógico do MEM pressupõe um processo de avaliação *“integrado no próprio processo de desenvolvimento da educação”* (Niza, 2007, p. 139), ou seja, faz parte da intervenção educativa e da aprendizagem tendo em conta a participação de todos os atores educativos. Todos os instrumentos de pilotagem (diários, semanais, periódicos) são discutidos e elaborados em conselho de cooperação e formação, espaços dinamizados pelo MEM, de modo a ligarem as áreas curriculares aos interesses e às aprendizagens das crianças.

3. INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

O indivíduo é um ser social naturalmente predisposto para interagir e, no decorrer da vida, irá confrontar-se com as mais variadas identidades e ao comunicar com as mesmas, surgem as chamadas interações sociais (Silva, 2002).

Primeiro, consideramos fulcral definir o conceito de interação. Entendemo-la como *“um fenómeno que permite a um certo número de indivíduos constituir-se em grupo e, que consiste no facto de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para outro”* (Priberam, 2013). Significa isto que a interação consiste na realização de ações baseadas na socialização entre indivíduos em que o seu teor pode variar mediante o meio em se encontram.

Perante isto, assumimos tratar-se de interação social quando há relação entre dois ou mais indivíduos, através do estabelecimento da comunicação verbal ou não-verbal entre eles.

Estas estão associadas a relações sociais familiares, culturais, religiosas, políticas, económicas, pedagógicas e, observando a sociedade, torna-se evidente que os meios de comunicação e as novas tecnologias têm desempenhado um importante papel na sua concretização.

Com base na teoria de Vygotsky, admitimos que *“o comportamento do homem é formado por particularidades e condições biológicas e sociais do seu crescimento”* (Vygotsky, 2001, p.63). Portanto, a criança cresce e desenvolve-se também a partir das interações com o outro, evoluindo cognitivamente a partir das interações sociais que decorrem no seu quotidiano, a partir da cultura em que está inserido.

Piaget defende que *“o conhecimento resulta de interações entre sujeito e objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles mesmos”* (Becker, 2010, p. 87), reconhecendo o valor destas interações, atribui-lhes um sentido positivo no desenvolvimento psicológico e cognitivo resultado da discussão entre os atores sociais. Seguindo esta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (2008) reconhece que nos últimos anos tem ocorrido uma crescente preocupação em torno das interações entre

crianças e adultos, especialmente entre educador/professor e crianças, o que poderá representar uma mais-valia para a Educação.

Vygotsky (1978) afirma que a aprendizagem humana pressupõe um processo relacional, uma vez que o desenvolvimento cognitivo e social se estabelece pelas partilhas interpessoais. Assim, e de acordo com Silva (1997), *“o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional seguro, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribuir para o seu bem-estar e autoestima”* (p.52), sendo que *“é na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir”* (OCEPE, 1997, p.52).

Ora, uma interação social subentende a participação de dois interlocutores, isto é, uma pessoa que aprende e uma que ensina (Vygotsky, 1978). Desta forma, é necessário que haja um processo de vinculação positiva entre os intervenientes e é essencial que o adulto esteja disponível não só para a partilha, mas também para a receção de conhecimentos (Meirieu, 2002).

Importa mencionar que a partilha de conhecimento é efetuada entre o adulto e a criança, e não do adulto para criança, uma vez que a experiência e coerência do adulto não implica o conhecimento absoluto, bem como a imaturidade da criança não implica o desconhecimento total do que a rodeia.

Deste modo, Vygotsky (1978) afirma que todas as funções psicológicas superiores são semioticamente mediadas e surgem pela interiorização das relações com o outro, envolvendo as crianças no meio em que está inserida. A criança imita o modo de agir, reagir e resolver os problemas que observa no adulto. A partir da imitação, analisa a experiência e diferencia os papéis envolvidos na resolução da tarefa (Oliveira, 1993).

Tendo em consideração que o espaço social e histórico-cultural permite que a criança construa o seu “eu”, apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, pelas regras socialmente impostas pela sociedade, e criando estratégias para se conhecer melhor, a criança assume-se como produtora da cultura, através da reflexão e partilha de ideias.

Logo, *“se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder”* (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008, p.70).

Deste modo, é importante compreender a importância de olhar para a criança como sujeito capaz, com direitos a ouvir e dar voz à sua conceção sobre mundo.

3.1. INTERAÇÕES INTENCIONAIS

No seguimento da estudo da interação adulto-criança, consideramos essencial estudar que tipo de interações podem influenciar os comportamentos das crianças, mais concretamente as interações com intencionalidade educativa, como é o caso do feedback e do reforço. Ambos implicam a observação de um determinado comportamento e a resposta atribuída ao mesmo, porém, existem diferenças entre os conceitos que pretendemos estudar de modo a compreender em que situações deverão ser utilizados.

Com as situações do quotidiano, aprendemos a olhar para o que nos rodeia e a lidar com as situações que surgem, e a escola é também fonte de oportunidades para desenvolver o que a vida nos ensina. Rabelo e Passos (2008) admitem que as características de cada um e as suas atitudes assentam nas trocas com o todo, isto é, cada um constrói a sua individualidade, através da comunicação com o outro. Os autores citam Vasconcellos e Valsiner (1995) afirmando que também que é importante *“trabalhar, portanto, com a estimativa das potencialidades da criança, potencialidades estas que, para tornarem-se desenvolvimento efetivo, exigem que o processo de aprendizagem, os mediadores e as ferramentas estejam distribuídas em um ambiente adequado”* (p.6).

Portanto, o feedback e o reforço podem ser ferramentas utilizadas em contexto educativo, para promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, embora possam ser influenciadas pelas características individuais e pelas conceções dos educadores/professores acerca do processo de ensino-aprendizagem.

3.1.1. FEEDBACK

É impensável pensar no ser humano sem a comunicação e, é neste contexto que introduzimos o conceito de feedback.

O conceito feedback surgiu inicialmente na biologia, correspondendo ao processo de resposta que um certo organismo apresenta após a interação com o seu ambiente (Santos, 2012).

No entanto, acompanhando a evolução humana, também este termo tem vindo a adquirir novos significados mas com a mesma linha de pensamento da área científica (Fluminhan, Arana, Fluminhan, 2013). Este termo adaptou-se ao ensino, sendo associado a muitos paradigmas de aprendizagem quando utilizado pelo behaviorismo (Mason e Bruning, 2003), uma corrente da psicologia.

Portanto, um feedback pressupõe dois autores – o emissor e o recetor da informação – que ao se situarem num mesmo tempo e espaço, comunicam.

Este tem vindo a ser considerado como uma ferramenta pedagógica, na medida em que pode apoiar e orientar novas práticas pela partilha entre os vários profissionais da área e, deste modo, melhorar as intervenções de cada uma.

Ainda que por vezes seja ignorado pelos educadores/professores, o feedback é um recurso de comunicação que deve ser trabalho em contexto educativo, já que pode possuir um carácter de orientação, acompanhamento e de avaliação. Apesar do valioso poder que exerce, quando corretamente utilizado, no processo de ensino-aprendizagem, pode ser uma ajuda no trabalho com a criança.

Skinner (1958) apresentou o feedback como a solução para os problemas que surgiam nos momentos educativos, moldando e guiando o aprendiz a um determinado comportamento. Deste modo, o feedback adquiriu não só uma função de estímulo, mas também a de ação corretiva, uma vez que perante o erro, o aprendiz confrontava-se com o desconforto, o que poderia ser amenizado pelo feedback.

A partir dos anos 70, alguns cognitivistas integraram o feedback no processo de ensino-aprendizagem, revelando-se uma importante ferramenta no desenvolvimento da criança (Gagné, 1985; Kulhavy, Wagner, 1993). O feedback passou, então, a ser considerado um instrumento que promove a correção de um comportamento indesejado ou da repetição de um comportamento desejado.

Passou ainda por modelos de construtivismo (Jonassem, 1991) e por várias abordagens de compreensão (Gardner, 1999). Nestes movimentos, o feedback revelou-se fundamental, já que era utilizado pelo emissor para consciencializar o recetor do que poderia alterar, o que tencionaria manter e o que deveria repetir, compreendendo como se deveria comportar, interagir, refletir e realizar um comportamento ideal. Assim, verifica-se a interação entre a informação apresentada no feedback com o conhecimento previamente adquirido, propiciando a aprendizagem (Ausubel, 1968; Brunner, 1990).

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, feedback é uma palavra inglesa que designa a reação, resposta ou retorno a alguma coisa. Deste modo, é de particular importância observar o processo de feedback entre o educador/professor e a criança no processo de ensino-aprendizagem, já que “a quantidade e a qualidade dos diálogos entre os adultos e as crianças são determinantes na promoção da autonomia e da aprendizagem com sucesso” (Moore e Kearsley, 2007, p.251).

No contexto ensino-aprendizagem, foram vários os autores (McIsaac e Vrasidas, 1999; Paiva, 2003, Mason e Bruning, 2004; Mory, 2004) que apresentam diferentes perspetivas relativamente ao termo feedback.

De acordo com Paiva (2003), é a “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la” (p.219), podendo ser apresentado por qualquer ser social.

Para Mory, o feedback pode ser descrito como qualquer processo ou comunicação com teor informativo, direcionado para a modelagem de um comportamento, através da apresentação de uma situação idealizada em jeito de comparação, caracterizando-o como

“parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, não importando o modelo adotado” (Mory, 2004, p.745).

Indo ao encontro desta percepção, surgem Mason e Bruning (2003) que definem feedback como qualquer ato emitido em resposta a uma ação da criança. Já para Mclsaac e Vrasidas (1999), o feedback diz respeito ao conjunto de respostas fornecidas pelo adulto à criança, com o intuito de corrigir os comportamentos, restringindo-o aos trabalhos de casa e à participação no contexto educativo.

Abreu e Lima e Alves (2011) citam o dicionário Encarta que refere que se tratam de “comentários em forma de opinião sobre as reações de algo, com o objetivo de prover informações úteis para futuras decisões e melhorias”, assentando no dicionário Houaiss que apresenta o feedback por “*retroalimentação*” a tradução livre para português, definindo-o como “*qualquer processo por intermédio do qual uma ação é controlada pelo conhecimento do efeito das suas respostas*”.

Na perspetiva de Shute (2007) é a “*informação comunicada ao aprendiz com o objetivo de modificar o seu pensamento ou comportamento para promover a aprendizagem*”(p.1), assumindo assim um papel formativo, com o objetivo de “*aumentar o conhecimento, as habilidades e a compreensão do aluno em relação a um conteúdo*” (p.6). Através da reestruturação da percepção da criança sobre a sua ação, pode-se facilitar a sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

Assim, compreende-se feedback como um processo de transmitir construtivamente a nossa percepção sobre o outro, com o objetivo de o ajuda. Este deve aplicar-se descrevendo e especificando um determinado comportamento, tendo em atenção a pessoa e o momento que se encontram.

Na literatura científica existe alguma contestação relativamente às tipologias existentes de feedback. Analisando uma pesquisa elaborada por Ayelet Fishbach (2013), podemos considerar dois tipos: o feedback positivo e o negativo. De acordo com esta abordagem teórica, o feedback positivo pode propulsionar o sucesso, ao invés do feedback negativo que pode influenciar negativamente a motivação do recetor.

Deste modo, o feedback positivo poderá propiciar a repetição de comportamentos ao contrário do feedback negativo. Ao investigar a temática, apercebemo-nos de que quando reforçamos um comportamento que desejamos que se repita, aplicamos um feedback positivo. Este surge quando se verifica um comportamento positivo que, ao ser reconhecido, é mais facilmente repetido. Isto é, tem o objetivo de reforçar um comportamento, quando aplicados os quatro estágios.



FIGURA 1 - ETAPAS DO FEEDBACK POSITIVO

Exemplo (adaptado de Fishbach):

Comportamento: O Manuel fez um trabalho de elevada qualidade.

Feedback: Manuel, o teu empenho foi espetacular (1). Graças à tua dedicação tiveste uma nota muito boa neste trabalho (2). Fiquei extremamente orgulhosa (3), porque assim vejo que aprendeste e te interessaste e, posso contar contigo para me ajudares a explicar melhor este tema (4).

Ao receber este feedback, o Manuel recebe um estímulo para repetir o comportamento e, desta forma, continuar motivado para alcançar resultados positivos.

Perante o objetivo de alterar um determinado comportamento, devemos utilizar o feedback negativo. Isto é, havendo a necessidade de moldar e mudar um comportamento o feedback negativo atua.

É de notar que o limite entre o feedback corretivo e o ofensivo é muito ténue, já que pode ser interpretado como um insulto, e não como a apresentação de pontos a melhorar, sendo essencial evitar a persuasão e ameaça. Ou seja, para a efetividade de um feedback negativo, primeiramente devemos tentar dar um feedback positivo,

acrescentando perguntas cuidadosamente. Estas direcionarão o discurso para a apresentação de propostas para melhorar.

Exemplo (adaptado de Fishbach):

- Maria, obrigada por teres aceitado ficar a falar comigo neste intervalo. Tenho uma coisa para falar contigo e não tenho tido oportunidade para fazer. Apercebi-me que ultimamente tens tido dificuldade em estar acordada durante a primeira hora de aulas.

Concordas comigo?

- Não sei, eu tenho sempre sono.

- Mas porque achas que isso acontece?

- Talvez porque não consigo dormir à noite.

- Por algum motivo em especial?

- Porque quero ver televisão.

- Tu queres ser uma boa aluna, não queres?

- Sim, quero muito.

- Mas para isso tens de descansar. Tens de descansar para continuar a aprender. Se te deitares mais cedo, de manhã, vais ter mais energia.

- Pois, vou experimentar.

- Vamos fazer assim: vais dormir às 21h30, todos os dias, e ver como te sentes, sim?

- Sim!

Portanto, a comunicação, a compreensão, o respeito e a confiança são bases fundamentais na interação entre os atores sociais. Esta é uma tarefa que implica empenho e deve ser adaptada a cada situação. O feedback adquire assim, um papel de importante nas interações sociais.

Como mencionamos anteriormente, são vários os estudos que revelam a importância do feedback do adulto no desenvolvimento da criança, bem como da sua estrutura. Abreu-e-Lima e Alves (2011) apresentam-nos dois modelos estruturais para a construção do feedback: o feedback sanduíche e a escada do feedback.

O modelo sanduíche deve ser aplicado quando ocorre a percepção de um comportamento inadequado pouco registado na criança.

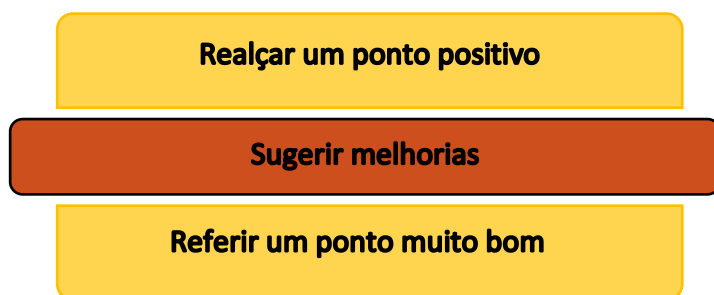


FIGURA 2 - MODELO SANDUÍCHE (LIMA E ALVES, 2011)

Este feedback inicia-se chamando a atenção para algo positivo que a criança realiza e que o adulto observa. Nesta fase é necessária um cuidado particular para não focar nos pontos negativos, algo que acontece recorrentemente quer na escola, quer em qualquer situação do quotidiano. Aqui a observação desempenha neste modelo uma função essencial, já que a partir dela o adulto pode compreender o potencial da criança, sugerindo soluções para melhorar os seus comportamentos. Por fim, é fundamental a presença de estímulos para atingir o objetivo do feedback.

Quando o objetivo do adulto é estabelecer uma relação de confiança e apoio construtivo, os autores propõem a utilização da Escada de feedback. Esta estrutura passa por quatro fases: esclarecer, valorizar, questionar e sugerir.

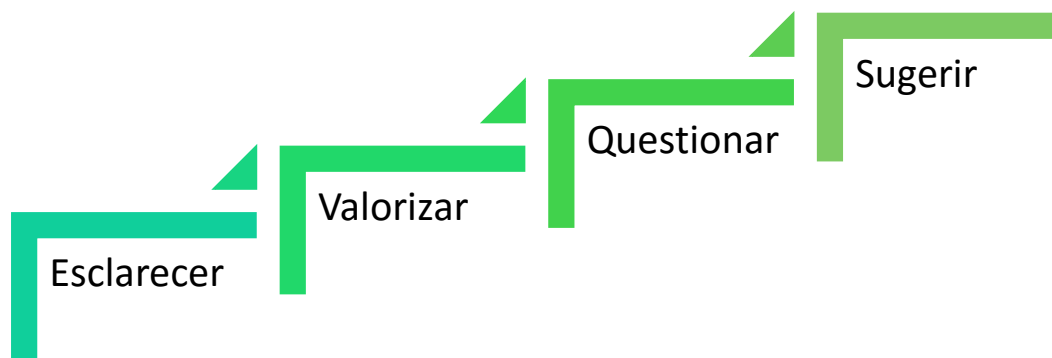


FIGURA 3 - ESCALA DE FEEDBACK (LIMA E ALVES, 2011)

Como podemos observar na figura acima apresentada, esta proposta é composta por quatro degraus. Na primeira etapa, o adulto deve colocar questões cuidadosamente, de modo a compreender de que forma deverá abordar uma situação observada.

De seguida, é essencial que valorize as ações da criança, uma vez que ao mostrar que compreende as suas dificuldades em realizar um certa atividade, poderá facilitar o diálogo entre ambos, ajudando-o a identificar e rentabilizar as suas potencialidades. Segue-se a etapa de questionar, elaborando questões que estimulem novas tentativas, oferecendo apoio para que esta se sinta capaz para superar as suas dificuldades.

Consoante Williams (2005), no que diz respeito ao feedback, é essencial compreender que a sua mensagem não deve ser apenas positiva, quando não se verifica um esforço da criança, pois se assim for, o feedback passará a ser desvalorizado. O mesmo poderá acontecer com o reforço, mas com mais facilidade, uma vez muitas das vezes pode ser ignorado e não surtir os efeitos desejados.

3.1.2. REFORÇO

O ato ou efeito de reforçar é a definição atribuída ao conceito reforço. No campo da psicologia, entende-se por reforço a apresentação de um estímulo que desencadeia a reação incondicional, ou seja, é utilizado para ajudar a aumentar a probabilidade de um determinado comportamento se repetir, através da administração de um estímulo específico após a exibição deste.

Considerado como um dos pais da psicologia comportamental, Burrhus Frederic Skinner, iniciou em 1945 o desenvolvimento da Teoria do Reforço (Zavalla et al, 2007). Esta assenta na ideia de que as ações que têm consequências positivas sobre o indivíduo se repetem ao longo da vida, enquanto os resultados negativos embarcam na anulação da ação de que provieram.

Indo ao encontro das teorias comportamentais de Skinner, o reforço é algo que vai mudar a ocorrência de determinado comportamento. De acordo com a sua teoria, o autor defende que o comportamento das pessoas pode ser facilmente influenciado quando se recorre ao reforço dos mesmos através da atribuição de recompensas, ou da desconsideração se verificam ações indesejadas. O autor considera que o comportamento dos indivíduos pode ser controlado sem que os recetores se apercebam desse mesmo controlo. Assim podemos conseguir a modificação de comportamentos a partir da aplicação da Teoria do Reforço, garantindo a independência e responsabilização do indivíduo pelo seu próprio desenvolvimento.

Também Hull (1940) desenvolveu uma teoria acerca do reforço, defendendo que o estímulo afeta o organismo e a resposta depende das características do estímulo e do organismo. Isto é, de acordo com o autor, existem diversos fatores que podem incentivar, inibir ou treinar certo comportamento.

Um dos conceitos basilares da sua teoria é a hierarquia da força do hábito. Esta é constituída pela ideia de que cada organismo pode reagir de várias formas a um dado estímulo.

Deste modo Miller e Dollard (1941) tentaram aplicar a teoria a uma menina de 6 anos com fome e com vontade de comer guloseimas. Informaram-na da existência de um doce

escondido num livro e convidaram-na a procurá-lo. Em 210 segundos, encontro-o, tirando os livros aleatoriamente. De seguida a criança saiu do quarto e esconderam o doce no mesmo livro, convidando-a novamente à procura. Ao fim de 9 repetições, o hábito criado fez com que encontrasse de imediato o doce, já que ao encontrar o livro era recompensada, o que fez com que se mantivesse mais concentrada de forma a encontrar o doce celeremente.

Visto isto, os autores definiram quatro princípios da teoria da motivação:

1. O aluno tem de querer aprender, caso contrário as respostas não surgem.
2. O aluno tem de estar atento, pois os estímulos e as respostas têm de ser detetados pelo organismo para surtirem efeito.
3. O aluno deve ser ativo, para conseguir responder aos reforços apresentados.
4. O educador/professor deve satisfazer as necessidades do aluno, já que o reforço só tem efeito quando ocorre após determinada ação.

Em 1898, Thorndike procurou estudar as mudanças que surgem perante as consequências de determinado comportamento, resultando na teoria da Lei do Efeito. Esta defende que o comportamento se estabelece quando seguido de determinadas consequências, isto é a probabilidade de se repetir uma certa resposta pode ser aumentada por algumas consequências e reduzida por outras (Catania, 1999).

Assim, a aquisição de um comportamento pode surgir de um reforço, reforço esse que produz consequências, consequências essas que nos levam à aprendizagem.

Existem dois tipos de reforço: positivo e negativo. O reforço é considerado positivo quando a consequência é a adição de um estímulo ao ambiente do organismo. Já o reforço negativo, retira algo do ambiente. Distinguir ambos pode revelar ser uma tarefa árdua, havendo ainda a comum dificuldade em distinguir reforço negativo de punição. No entanto, esta última não é desejada na medida em que pode contribuir para o desenvolvimento de sentimentos de revolta e frustração.

O reforço positivo é uma ferramenta muito poderosa e eficaz que pode ajudar a moldar e a mudar um certo comportamento. Este funciona através do elogio dado logo após a apresentação de um comportamento desejado, tornando-o assim, mais provável de se

repetir no futuro. Como por exemplo: o João recebe 5 euros por cada Muito Bom que recebe na escola.

O reforço negativo diz respeito à anulação de um estímulo após um comportamento, aumentando a probabilidade de voltar a acontecer. Com este, vemos aumentada a probabilidade de se repetir um certo comportamento. Já com a punição, diminuimo-la. Exemplificando: a Maria sempre que é hora de fazer os trabalhos de casa queixa-se de dores de cabeça. Apesar de recorrente, os pais permitem que ela vá descansar sem fazê-los.

Contudo, o reforço negativo pode incluir como as críticas depreciativas, o que quando acontece poderá diminuir a probabilidade de que determinada ação se repita. Já o reforço positivo, como são os incentivos e as recompensas, irá aumentar a possibilidade de se verificar um comportamento desejado.

As teorias do processamento da informação enfatizam a importância do feedback na correção de erros e desenvolver novos comportamentos, compreendendo-os. Por outro lado, as teorias comportamentais de Skinner, Hull, Guthrie e Thorndike assentam na importância do reforço enquanto impulsionador de determinados comportamentos, essencial para motivar o indivíduo a agir corretamente.

Assim, o feedback e o reforço representam dois dos conceitos mais utilizados no ensino. O feedback implica a apresentação de informações por parte do educador sobre os comportamentos do indivíduo. Já o reforço tende a influenciar a repetição, ou não, de determinado comportamento.

PARTE II. INTERVENÇÃO

1. INTERVENÇÃO I. ESCOLA 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO

1.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO

A intervenção neste contexto surgiu no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada A1 e Seminário de Investigação Educacional A1. A cidade de Aveiro situa-se na Região Centro pertencendo à sub-região do Baixo Vouga e é composta pelas freguesias de Glória e Vera Cruz (a área original da cidade), estendendo-se ainda para Aradas, Cacia, Esgueira, São Bernardo e Santa Joana.

A escola situa-se na cidade de Aveiro e está integrada na junta de freguesia da Glória. Esta pertence ao Agrupamento de Escolas de Aveiro, abrangendo três jardins-de-infância (Santiago, S. Jacinto e Barrocas), sete escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (S. Jacinto, Santiago, Barrocas, Glória, Vera Cruz, Hospital de Aveiro e Estabelecimento Prisional de Aveiro) e duas escolas com 2º e 3º Ciclos (EB 2,3 João Afonso de Aveiro e Escola Secundária Homem de Cristo).

Este mesmo agrupamento integra uma unidade de referência do Programa de Intervenção Precoce, que abrange crianças entre os 0 e os 6 anos, com multideficiência, cegos e baixa visão e, ainda, no ensino articulado de música (2.º ciclo).

1.2. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO

A intervenção em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizada em uma turma de 4º ano de uma escola do Agrupamento de Escolas de Aveiro, constituída por 12 meninas e 6 meninos, sendo que as idades variam entre os 9 e os 10 anos (13 e 5 alunos, respetivamente). Perante a maioria das turmas de 4º ano, a turma beneficia de um estatuto especial, tendo um número reduzido de alunos por ter um aluno com necessidade educativas especiais (Cf. Artigo 19 do Despacho normativo n.º 7-B/2015).

Na sua maioria, os alunos pertencem a famílias estruturadas¹, de nível sócio cultural médio, ainda que se verifiquem casos pontuais opostos, havendo pais com habilitações literárias superiores e alguns com um nível de escolaridade inferior ao 6º ano.

No que ao número de irmãos diz respeito, pode afirmar-se que os alunos têm na sua grande maioria 1 irmão/irmã (10 alunos), havendo 5 crianças com 2 irmãos, 1 com 5 e 2 que são filhos únicos.

1.3. OBSERVAÇÃO

Durante a primeira fase da nossa intervenção em contexto educativo consideramos adequado fazer um estudo sobre a observação e a sua importância no trabalho do educador/professor, procurando compreender de que forma nos pode ajudar, enquanto futuras educadoras e professoras. Após a estudo da temática e da perceção da sua importância no papel do educador, consideramos impreterível a realização de um treino de observação, porque, como afirmam Damas e Keteles (1985) *“observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientada por um objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações”* (p.55).

Observação é portanto, um processo de treino do nosso olhar, relatando exaustivamente o que visualizamos, capacitando-o para a perceção de informações importantes sobre o que e quem nos rodeia, daí ser uma ferramenta essencial na prática educativa. Esta deve ser utilizada para compreender os alunos, reunindo elementos que permitam avaliar a planificação das aulas e, ainda, para ter uma noção mais realista do que se passa no contexto, através do registo do observado.

Ao encontro do que afirma Reis (2011), numa primeira fase da observação definimos vários pontos: o que, quando, quem e onde observar; que instrumentos utilizar; a durabilidade da observação e os seus objetivos. Seguindo-se a observação, a recolha de dados e a devida análise.

¹ As informações apresentadas foram retiradas dos processos individuais da turma, fornecidos pela docente.

De acordo com Flores e Pacheco (1999, p.156-157), mencionando Serafini e Pacheco (1990), a observação deve cumprir três conjeturas:

1. *Aprender a observar para aprender a ensinar*: ao consciencializarmo-nos do nosso papel enquanto investigadores, tornamo-nos mais eficientes e capazes.
2. *Aprender a observar para aprender a ser professor reflexivo*: ao observarmos somos seres aptos para a reflexão e conseqüentemente, devida adaptação.
3. *Aprender a observar para pode investigar*: procurar identificar respostas para as questões “O quê?”, “Como?” e “Quando observar?”.

Através da descrição dos modelos pedagógicos anteriormente apresentada, podemos compreender a relevância da observação atenta na avaliação do grupo, uma vez que

não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É que isso permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 59).

Sousa e França (2014) definem observação como

um ato processual que se desenrola ao longo do acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. O contexto e as interações com os informantes - crianças e adultos - ganham uma dimensão acrescida e necessária para a compreensão das evidências a analisar, avaliar e reformular (p. 51).

Assim, inovando os projetos e as abordagens, constroem-se novas possibilidades para que o educador/professor tenha um papel decisivo na criação de momentos de concretização e comunicação de ideias das crianças, num contexto de currículo emergente, que não determina a prática, mas surge da prática. Ou seja, na avaliação “há,

de facto, uma semelhança entre a ação do educador e a prática de investigação que pelas suas características estariam próximas de uma investigação-ação” (Silva, 2012, p. 168), cabendo ao educador assumir uma atitude etnográfica, de modo a compreender todos os significados que as crianças concedem às experiências que vivenciam.

É de notar que este processo implica um trabalho de análise consciente e complexo, pois

(...) envolve observação e esta não é totalmente objetiva, não é neutra, reflete os sentimentos, as crenças, e os valores daquele que observa e documenta. A relevância do que deve ser documentado depende do contexto pedagógico onde se enquadra, o que é importante num contexto pode não ser valorizado noutra.
(Lino, 2007, p.114)

Contudo, é essencial procurar perceber o ponto de vista de todos os intervenientes, de modo a encontrar as melhores soluções e ir ao encontro do bem-estar coletivo. Assim, estarão asseguradas condições para que todos participem na modernização da educação, direcionando o currículo para a emergência da literacia e da expressão artística, desenvolvendo competências de expressão e comunicação, de sensibilidade pessoal, social, ética e estética, em processos de criação de laços, de pertença e participação (Castel-Branco, 1999, Passarinha, 2012, Lourenço, 2014).

Como mencionamos anteriormente, em consequência do estudo na temática da causa, tornou-se necessário pô-la em prática para compreender verdadeiramente o seu papel na ação do educador/professor.

Perante um cânone *“tecnicista, empírico-analítico, absoluto e simples”*, a avaliação deve reger-se por vários critérios: eficácia, certeza e previsibilidade. Assente numa preocupação constante em respeitar as diferenças entre os intervenientes, os educadores/professores orientam o processo de aprendizagem através do recurso a *“materiais didáticos, “injeções de saber e processos avaliativos constantes”*, de modo a formar crianças capazes e assim dando-lhes ferramentas para que sejam bem-sucedidas (Sousa e França, 2014, p, 49).

Dito isto, é de mencionar que só uma avaliação objetiva e consciente permite adequar o processo de ensino-aprendizagem a cada indivíduo. Daí a importância da observação.

Uma observação dirigida por uma avaliação assente nos registos de observação, partilhados e sistematizados pelos diferentes atores do processo educativo, porque avaliar *“implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”* (Ministério da Educação, 1997, p. 27), o educador pode adequar o processo de ensino-aprendizagem a cada criança.

Segundo Reis (2011) realizar observações em estágio, num período de iniciação à prática profissional, torna-se fundamental para proporcionar o contato com práticas de ensino de profissionais mais experientes. Para além disto, permite uma observação, reflexão e o desenvolvimento das competências profissionais de quem está a observar.

Na mesma linha de pensamento, Reis (2011) defende ainda que inicialmente devem ser realizadas observações que permitam a quem está a observar a identificação de aspetos merecedores de análise e reflexão, sendo necessária uma preparação prévia, com a definição dos aspetos específicos a observar, bem como das metodologias e instrumentos a serem utilizados.

As observações decorreram entre os dias 23 de Fevereiro e 11 de Março. Neste período de observação dividimos as nossas observações em duas fases. Numa fase inicial, optámos por realizar uma observação naturalista, de cariz livre, isto para conseguirmos conhecer e dar-mo-nos a conhecer. Deste modo, fomos registando por escrito os aspetos que considerávamos pertinentes para a caracterização do contexto educativo.

Enquanto observadoras registámos comportamentos, atitudes e reações quer por parte dos adultos, quer por parte das crianças às situações que surgiam. A partir desta fase, procedemos à definição de várias categorias de observação e desta forma, construimos o nosso instrumento de observação para que toda a informação recolhida estivesse organizada. Desta forma, após várias reflexões em conjunto com a professora da escola e, numa perspetiva global seguindo as anotações que fomos analisando, realizamos o preenchimento do nosso instrumento de observação.

Para complementar a nossa observação, optámos ainda por realizar questionários individuais à turma, cruzando essas informações recolhidas através dos questionários

com as informações dos processos individuais dos alunos disponibilizados pela professora, que se mostrou disponível para nos facultar toda a informação necessária.

Em suma, a observação no contexto educativo caracterizou-se por ser uma observação participante, isto porque, indo ao encontro de Dias (2009), participamos na vida do grupo em estudo. Esta observação teve ainda um caráter naturalista e sistemático, porque iniciámos o processo por uma etapa em que nós, como observadoras, sentimos necessidade de definir o que, e como, iríamos realizar as observações. Mais especificamente, optámos pela observação que *“coloca em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos, utilizando técnicas rigorosas, em condições bem definidas e com possibilidade de validação e repetição”* (Reuchlin, 1969, citado por Estrela, 1986, p. 42, citado por Dias, 2009, p. 179).

O nosso treino de observação assentou no relato exaustivo do que visualizamos, capacitando o nosso olhar para a perceção de informações importantes sobre o que nos rodeia, podendo servir como impulsionador no reforço do compromisso entre a educação e a sociedade no desenvolvimento de competências de comunicação, de compreensão crítica e de possibilidade de entendimento e de aceitação mútua dos cidadãos na sua pluralidade e diversidade. Assim sendo, este processo contribuiu para a construção de uma perspetiva mais flexível e sensível perante o outro e para a preparação para o futuro enquanto educadora/professora.

2. INTERVENÇÃO II. JARDIM-DE-INFÂNCIA, IPSS DE AVEIRO

2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO

A presente caracterização surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2 e Seminário de Investigação Educacional A2, na sequência da intervenção didática em contexto escolar.

Primeiramente será apresentada uma análise macro e, posteriormente, uma análise micro, ou seja, começamos por dar ênfase à Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) em geral e ao meio envolvente, seguindo-se a sala onde intervimos. É imprescindível, num primeiro contacto, perceber o funcionamento e organização da Instituição, bem como a sua gestão, administração e projeto educativo. Importa ainda evidenciar aspetos como as suas valências, apoios, pessoal docente e não docente, entre outros.

Deste modo, contextualizamos os valores que sustentam os objetivos e finalidades da instituição, assentes em modelos educativos dinâmicos e construtivos.

No que diz respeito à sala em que estagiamos, temos como objetivos evidenciar a sua organização, as características das crianças e o trabalho exercido em função da intencionalidade educativa.

Fundada em 1980, a instituição criou uma parceria com uma outra instituição de modo a possibilitar a prestação de serviços de educação de infância. Com o passar dos anos, a necessidade de ter condições para albergar um maior número de crianças forçou uma reestruturação dos espaços, resultando no crescimento da IPSS.

Atualmente, a IPSS em análise oferece o serviço de creche, pré-escolar e CATL, em dois edifícios diferentes. Ambos localizados numa zona urbana de Aveiro, enquanto no primeiro edifício funcionam as valências da creche e duas salas de educação pré-escolar, distinguindo-se pela sua modernidade arquitetónica. Já o segundo é constituído por três salas de educação pré-escolar e quatro de CATL. Este tem sofrido melhorias com o

decorrer do tempo, tendo-se adaptado às necessidades das crianças, nomeadamente a manutenção dos equipamentos.

A IPSS visa a melhoria das condições de apoio à infância, juventude e família, sendo constituída por 57 funcionários, pertencendo 13 elementos ao corpo docente e os restantes ao não docente, números que aumentaram ao longo da evolução da instituição.

Com o intuito de proporcionar uma maior coesão e continuidade pedagógica, esta IPSS prioriza a estabilidade dos docentes que se dedicam e se interessam por uma formação contínua e adaptada às necessidades de hoje, propondo formações contínuas.

No que ao corpo não docente diz respeito, pode-se concluir que a maioria das auxiliares de ação educativa detém o 9º ou 12º ano, o que representa uma mais-valia para a instituição e para os seus propósitos pedagógicos. Ainda neste sentido, são atribuídas a cada sala duas auxiliares de ação educativa e uma educadora, estando uma vez mais refletido o reconhecimento desta instituição à estabilidade profissional, associando-a diretamente à qualidade do serviço prestado.

Em conformidade com as metodologias educativas da instituição, é dada à criança a oportunidade de participar ativamente na construção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, sendo assim sujeito e não objeto do processo educativo, ou seja, a criança apropria-se desde o seu nascimento dos conhecimentos resultantes da interação com o seu meio, cultura e experiências envolventes.

Paralelamente, é prioridade da instituição respeitar e dar importância às características individuais de cada criança, adequando as novas aprendizagens aos seus interesses. De acordo com o projeto educativo, esta política educativa assenta no respeito pela identidade da criança e pelos grupos em que estão inseridas, oferecendo-lhes atividades estimulantes e atrativas que promovam o seu crescimento saudável.

2.2. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO

A intervenção pedagógica em contexto de pré-escolar realizou-se numa sala de faixas etárias heterogéneas² da IPSS anteriormente mencionada, composta por 22 crianças, 10 delas do sexo feminino e 12 do sexo masculino, em que as idades variam entre os 3 e os 5 anos.

TABELA 1 - IDADE E SEXO DE CRIANÇAS

Crianças	Sexo	Sexo
	Feminino	Masculino
3 Anos	4	4
4 Anos	3	4
5 Anos	3	4
Total	10	12

Este grupo é da responsabilidade de 1 educadora com 22 anos de serviço na instituição e 2 auxiliares de ação educativa, com 18 e 19 anos de serviço na instituição.

Relativamente ao Projeto Curricular da Sala há a mencionar o facto de o grupo se encontrar numa fase de adaptação ao espaço, às crianças, aos adultos e às rotinas, justificada pela heterogeneidade do grupo.

Neste, há crianças que nunca frequentaram um jardim-de-infância ou que estão em fase de transição da creche para o pré-escolar. Atendendo a esta realidade, a educadora promove a socialização criança-criança, adulto-criança e criança-espaço, de modo a conhecer cada criança, dando a conhecer os adultos com que interagem, e vice-versa.

² As informações apresentadas foram retiradas dos documentos fornecidos pela educadora.

A docente não assume, na sua prática, um modelo específico, procurando utilizar o que considera ser mais benéfico de cada modelo para o grupo que está a orientar, baseando-se no Movimento da Escola Moderna (MEM), no modelo pedagógico *High Scope*, a Educação Experiencial (EXE) e por fim, na abordagem *Reggio Emilia*.

A base da estruturação do projeto da sala está assente na aprendizagem pela ação, em que a iniciativa e as experiências são as palavras-chave e a criança é a protagonista do seu processo de desenvolvimento, na procura da autonomia e da descoberta.

No que toca aos agregados familiares, há a dizer que são, por norma, constituídos por pai, mãe, irmão ou irmã e, em alguns casos, por avós.

Relativamente às habilitações académicas dos pais, há uma predominância da frequência no ensino superior nas áreas de ensino, medicina, direito, engenharia e gestão, não existindo, portanto, diferenças significativas no que às habilitações literária este ponto diz respeito, situando o grupo numa classe social média alta.

Importa, ainda, mencionar a qualidade da oferta de atividades extracurriculares que, é aproveitada por um número razoável de crianças, sendo que 12 têm aulas de natação, 12 de música, 8 de dança e 3 de karaté. É de notar que há crianças que participam em mais do que uma atividade e 6 crianças que não estão inscritas em qualquer uma das propostas apresentadas no início do ano letivo pela instituição.

Com isto, concluímos que grande parte do grupo frequenta atividades extracurriculares, , denotando-se a valorização dada a este tipo de oferta como potenciador do desenvolvimento da criança.

Quanto às rotinas da sala, as crianças têm noção delas e do que é esperado de cada uma. A tabela abaixo explicita as rotinas do grupo.

TABELA 2 - ROTINAS DO GRUPO

Hora	Atividade	Observações
07:45	Acolhimento	Atividades livres
10:00	Manta	Distribuição ordenada do lanche por uma criança e leitura de uma história.
11: 00	Atividades no interior	No exterior as crianças podem explorar o espaço livremente, as atividades no interior, por norma, são orientadas.
11:45	Higiene Pessoal	
12:00	Almoço	
14:00	Atividades orientadas com crianças de 5 anos	As restantes dormem a sesta após o almoço.
15:00	Atividades livres	Chegada das crianças de 3 e 4 anos.
16:00	Lanche	

Estas rotinas são flexíveis e adaptadas às atividades extracurriculares, à chegada das crianças ou a qualquer outra situação inesperada. Ainda assim, há uma preocupação da educadora em respeitar este horário e em garantir que as crianças o compreendam, já que o dia do grupo está organizado em várias etapas, começando pelo acolhimento.

De seguida é feita a distribuição do lanche por uma criança e apresentada uma história que é prolongada para uma atividade proposta pela educadora.

Quando terminada, as crianças dirigem-se para a casa de banho onde tratam da sua higiene pessoal com o apoio das auxiliares de ação educativa. Passada esta fase, deslocam-se para o refeitório onde são servidas as suas refeições.

Tratando-se de um grupo heterogéneo, as rotinas da tarde são diferentes para as crianças de 3, 4 e 5 anos. As mais novas dormem a sesta, enquanto as mais velhas são orientadas pela educadora para a realização de atividades de preparação para a entrada no 1º ciclo, como são as fichas e os jogos. Por fim, voltam às atividades livres, em conjunto com as crianças que entretanto regressam da sesta e lancham.

É de notar que durante as atividades livres as crianças escolhem uma área onde desejam estar e permanecem até dar por terminada a atividade que selecionaram, deixando os materiais nos respetivos locais.

Consideramos que o grupo se rege pelo respeito mútuo (criança-criança, adulto-criança), sentido de partilha, interajuda, carinho e quando abordados através de discursos motivadores por parte do adulto reagem positivamente, encarando uma chamada de atenção como um impulsionador de mudança para o sucesso e não como uma crítica depreciativa.

Cada criança é diferente de todas as outras e para as compreendermos e ao percebermos o funcionamento do grupo, procurámos avaliar os níveis de implicação e bem-estar de cada um, recorrendo ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). Segundo Portugal e Laevers (2010), o SAC coloca o *“bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem no coração da Educação de Infância, respeitando a agência da criança e as suas estratégias naturais de aprendizagem”*(p. 145). Este é um instrumento que permite ao educador a elaboração de *“uma prática pedagógica mais inclusiva, respeitadora e atenta ao vivido e desenvolvimento de todas e de cada criança presentes no jardim-de-infância”* (p.145).

Observando o grupo e como podemos verificar na tabela, compreendemos que os níveis de implicação e bem-estar se encontram notoriamente positivos, havendo casos pontuais de crianças com níveis médios, tendencialmente baixos de usufruto da sua permanência no jardim-de-infância.

TABELA 3 - FICHA 1G - FASE 1 - AVALIAÇÃO GERAL DO GRUPO - DE 28/09/2015 A 07/10/2015

Criança	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
C5				X							X		
C7			X								X		
C2					X						X		
C8				X							X		
C1					X					X			
C6				X							X		
C4					X					X			
C3		X						X					Criança originária do Brasil, que nunca frequentou uma creche.
C13			X							X			
C12					X						X		
C15				X							X		
C11					X						X		
C9			X								X		
C10				X					X				
C14			X							X			Tem muitas variações de comportamento.
C18					X						X		
C17					X						X		
C21					X						X		
C16			X						X				Pouco acessível quer com as outras crianças, quer com os adultos.
C20					X						X		
C19					X			X					Muito raramente realiza as atividades orientadas propostas pelo adulto.
C22					X						X		

Legenda: Laranja: crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas; Verde: crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos).

No que toca aos recursos utilizados para a dinamização das atividades, podemos dizer que é fortemente valorizada a literacia infantil, tendo em atenção o recurso aos mais variados tipos de livros e atividades que a promovam. Entendemos, portanto, que o objetivo desta é potenciar o desenvolvimento das capacidades de literacia, através da implementação lúdica de hábitos de leitura, envolvendo atividades de expressões artísticas e motoras.

No panorama do espaço interior (sala), podemos caracterizá-lo como amplo, acolhedor, iluminado, com bastantes janelas e colorido, decorado com trabalhos realizados pelas crianças. Nele existem quatro áreas distintas: a casinha, a manta, a área da leitura e a zona de trabalho.

Tendo em conta o grupo em causa, e de acordo com o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto que define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar, a sala de atividades (espaço destinado ao desenvolvimento de atividades educativas a realizar pelas crianças, individualmente ou em grupo) deve disponibilizar a área de 2 m² por criança, consideramos que o espaço é reduzido e não favorece a sua total exploração. Contudo, é onde as crianças passam a maior parte do seu tempo a realizar atividades orientadas ou autónomas.

Já o espaço exterior é uma zona verde de grandes dimensões, com relva, árvores e vedado por arbustos. Tem dois escorregas, um deles inutilizável, um boneco com mola, uma casinha e um banco. Este local é explorado pelas crianças, sempre com a supervisão de vários adultos, o que na nossa leitura pode ser proveitoso para a evolução da criança, quando dada a liberdade de exploração e descoberta.

A nossa presença na sala foi, desde o primeiro momento, aceite por todos, quer crianças quer adultos. Isto fez com que estivéssemos motivadas e preparadas para iniciarmos as nossas intervenções, com a colaboração de todos e darmos por terminado o nosso percurso académico no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

3. METODOLOGIA DE ESTUDO

3.1. OBJETIVO DO ESTUDO

A partir da observação e prática neste contexto, definimos a seguinte questão de estudo:

“As interações adulto-criança podem ser promotoras do desenvolvimento da criança?”

Em complemento à anterior questão, desenhamos algumas perguntas orientadoras para este estudo. Neste alinhamento e para encontrar as suas respostas, referenciámos várias perspectivas teóricas suportadas no enquadramento teórico. A propósito, é importante lembrar que a estrutura deste relatório se deveu às características da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada, decorrentes de fases distintas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A realização deste estudo tem como objeto de estudo as interações entre adultos e crianças no jardim-de-infância. Posto isto, definimos como objetivos:

- a) Identificar tipos de interação entre adultos e crianças no jardim-de-infância;
- b) Analisar o reforço e o feedback nas interações intencionais.

3.2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Na realização de um estudo, o ponto fundamental é a opção metodológica que selecionamos. De acordo com Ponte (2006), este é um estudo que se assume como particularístico, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (p. 2).

Pretendemos portanto, compreender as características deste estudo, analisando as suas particularidades e finalidades.

3.2.1. ESTUDO QUALITATIVO

A metodologia qualitativa assenta numa perspetiva mais interpretativa e construtivista, onde através da utilização de dados qualitativos e da sua análise os investigadores podem estudar fenómenos complexos em contexto natural.

Na perspetiva de Denzin e Lincoln (1994), *“a palavra qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos (se chegarem a ser medidos) rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência”* (p.4).

Ao encontro destes, surgem Bogdan e Bilken (1994) que acrescentam que, neste tipo de estudo, *“os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”* (p.16).

Paralelamente, Latorre (2003) afirma que os estudos de caso possuem características do estudo qualitativo, uma vez que nos orientam através de uma linha condutora, respeitando várias etapas: recolha, análise e interpretação da informação recolhida de um ou mais casos. Por este mesmo motivo, começamos este estudo de caso pela definição destas etapas tendo em vista a compreensão de uma realidade a partir da sua observação e interpretação.

Na perspetiva de Lessard-Hébert (2005), não há diferenciação entre estudo quantitativo e qualitativo, sugerindo que existe sim uma complementação entre ambos. Tal como Yin (1993,2005) e Flick (2004) que defendem a mais-valia que ambos os métodos representam, quando utilizados simultaneamente.

A propósito, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que no estudo qualitativo, *“a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”* (p.47).

Em contrapartida, Stake (1999) aponta três situações diferenciadoras entre a perspetiva qualitativa e quantitativa:

- a) A distinção entre a explicação e a compreensão.

Ou seja, distinguem-se através do tipo de conhecimento que se deseja. De acordo com o autor, a perspectiva quantitativa procura destacar, explicar e controlar, enquanto na qualitativa se procura estabelecer generalizações através da relação causa-efeito.

b) A distinção entre a função pessoal e impessoal do investigador.

Na abordagem quantitativa é essencial que se siga um percurso previamente pensado, de modo que o objetivo nunca se altere perante a interpretação que é feita. Já na qualitativa, a linha orientadora pode variar consoante as interpretações e descobertas que se vão fazendo.

c) A distinção entre conhecimento descoberto e construído.

Segundo o autor, a realidade não é descoberta, mas sim interpretada e construída. Por um lado, as investigações qualitativas assentam na busca da lógica da construção do conhecimento, ao invés das quantitativas que pretendem encontrar a lógica da descoberta.

Assim, consideramos o presente estudo como qualitativo, uma vez que se fundamenta numa lógica de construção do conhecimento e não se foca apenas na descoberta de um determinado fenómeno, mas no seu movimento, ou seja, importa-nos analisar a relação entre o feedback e o reforço do adulto e a ação da criança.

3.2.2. ESTUDO DE CASO

Um estudo de caso tem como principal finalidade a compreensão, exploração e descrição de acontecimentos e contextos, atendendo aos fatores que os envolvem, sendo por esta razão, considerada uma modalidade que se enquadra nos estudos em educação.

Bell (1989) caracteriza estudo de caso como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa, com o intuito de compreender se se verifica alguma interação entre os fatores e os acontecimentos. Já Fidel (1993) afirma que se trata de um estudo de caso quando se aplica um método de pesquisa previamente elaborado, ou seja, permite o

foco sobre um fenómeno e a análise dos fatores que o influenciam, tendo em atenção a ausência de participação direta do investigador.

Yin (1993) afirma que nos estudos de caso é essencial começar pela eleição de uma teoria, seguida do seu estudo de modo a desenvolvê-la ou testá-la.

Ao seu encontro surge Stake (1999) que considera fulcral iniciar o estudo pela organização conceptual do que já se sabe sobre determinada teoria, através do que designa de desenho da Investigação. Trata-se de algo que reúne tudo o que se relaciona com a teoria, servindo como base sustentada para a investigação.

Yin (1994) considera ainda que o investigador ao ser confrontado com uma determinada realidade pode sentir dificuldades em identificar as variáveis nelas implícitas, vendo-se obrigado a procurar respostas às questões “como?” e “porquê?”. Ao encontrar as mesmas, vê aumentada a possibilidade de compreender um fenómeno. Deste modo, o autor define “estudo de caso” atentando às características do fenómeno em estudo e associando-as a um processo de recolha de dados e à respetiva análise.

O estudo de caso é, portanto, abordado por vários autores, como Yin (1993 e 2005), Stake (1999), Rodríguez et al. (1999), como uma estratégia de investigação, em que um caso pode ser uma pessoa, um grupo, uma organização ou, por outro lado, pode ser algo mais abstrato como decisões, programas, mudanças organizacionais.

Coutinho e Chaves (2002) consideram basilar a presença de cinco características num estudo de caso. Primeiramente define-se este conceito como “*um sistema limitado*”, que tem fronteiras “*em termos de tempos, eventos ou processos*” e que “*nem sempre são claras e precisas*”. É o estudo de um caso sobre “algo” que deve ser identificado desde logo para assegurar o objetivo do mesmo, sendo ainda essencial preservar o carácter “*único, específico, diferente, complexo do caso*”.

Os autores defendem também que este deve ocorrer no seu ambiente natural, onde cabe ao investigador selecionar métodos de recolha de dados (observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, registos audiovisuais, diários, documentos, entre outros) que garantam a recolha da maior quantidade de dados possível.

Em suma, o objetivo de um estudo de caso é compreender um acontecimento e as teorias que consigo se podem relacionar. Ponte (1994) defende que a finalidade é descrever e analisar um fenómeno, no entanto Merriam (1998) acrescenta o objetivo de avaliar. Assim, em jeito de sistematização, Gomez, Flores e Jimenez (1996) consideram que um estudo de caso se caracteriza pela exploração, descrição, explicação, avaliação e alteração de um determinado fenómeno.

Ora, compreendendo-se que se trata de uma estratégia de investigação com características que possibilitam uma construção do conhecimento inovadora, o recurso a estudos de caso tem aumentado substancialmente na investigação no campo da educação e das ciências sociais.

Stake (1999) defende ainda que os estudos de caso pretendem uma compilação de um todo, para compreender uma particularidade. Assim, tendo em consideração as características do presente estudo, temos de ressaltar que as conclusões a que chegaremos não se regem pela generalização, tendo por base estes autores e as nossas vivências pessoais.

Posto isto, retomamos a nossa questão-problema: *“As interações adulto-criança podem ser promotoras do desenvolvimento da criança?”*, importando investigar proeminentemente as interações adulto-criança; quando e quais as interações mais registadas; quem recorre às mesmas e porquê; que faixa etária é mais alcançada e ainda, que conteúdos surgem.

Estas questões apontam para um estudo assente na descrição e interpretação de dados, já que pretendemos compreender a realidade, e não explicá-la, daí a conotarmos de qualitativa.

4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Uma recolha de dados trata-se de um procedimento lógico da investigação na qual é nossa função selecionar as técnicas que melhor se adaptam aos nossos objetivos

A recolha de dados deverá direcionar-se para complementar ou testar toda a informação recolhida nesta primeira fase, procurando responder às questões iniciais do estudo por nós desenvolvido.

Assim, a nossa principal preocupação, na fase inicial do estudo foi descrever o que observamos, para mais tarde analisar. Sendo de carácter qualitativo interpretativo, esta abordagem implicou o desenvolvimento de empatia entre todos os intervenientes, de modo a melhor perceber as mais diversas perspetivas e não julgando as suas atitudes.

No presente estudo, de carácter qualitativo, recolhemos alguns dados que julgamos pertinentes para a resposta às questões inicialmente formuladas, como os documentos relativos ao grupo do pré-escolar; conversas informais com os adultos que supervisionaram o estágio e que nos forneceram informações essenciais e por fim, as reuniões com a educadora e a orientadora.

Dadas as características da realidade e o treino de observação realizado aquando da intervenção no primeiro contexto, consideramos oportuno recorrer à observação para conhecer o grupo e as suas particularidades.

Ora, inicialmente e, em função do elevado número de participantes, decidimos fazer o registo audiovisual do grupo. Deste modo, ser-nos-ia possível registar toda a informação de cada momento de observação. Não obstante, a autorização para recolher imagens do grupo não nos foi dada por todos os encarregados de educação, impossibilitando-nos de recorrer a este recurso.

Perante este obstáculo, procuramos uma solução que se enquadrasse nas características da anterior, uma solução que nos possibilitasse a recolha do maior número possível de dados, sem influenciar os comportamentos dos sujeitos observados.

Foram, então, realizadas 21 observações de 10 minutos cada, cujo registo era realizado na tabela de registo (Cf. Anexo 1). Para tal, redigimos a calendarização das observações, perspetivando uma maior equidade e praticabilidade deste processo, através da seleção aleatória do adulto a ser observado, assegurando que cada um fosse observado o mesmo número de vezes, resultando na seguinte tabela.

TABELA 4 - CALENDARIZAÇÃO DOS MOMENTOS DE OBSERVAÇÃO

Dia	Atividade	Hora	Adulto
26.10.2015	Atividade autónoma	15:30	A1
27.10.2015		15:30	A2
28.10.2015		09:30	A3
02.11.2015	Atividade orientada	10:30	A3
03.11.2015		10:30	A1
04.11.2015		10:30	A2
09.11.2015	Atividade autónoma	15:30	A2
10.11.2015		15:30	A1
11.11.2015		Magusto	A3
16.11.2015	Atividade orientada	09:30	A1
17.11.2015		09:30	A3
18.11.2015		09:30	A2
23.11.2015	Atividade autónoma	11:00	A3
24.11.2015		11:00	A2
25.11.2015		11:00	A1
30.11.2015	Atividade orientada	09:30	A2
01.12.2015		09:30	A3
02.12.2015		09:30	A1
07.12.2015	Atividade autónoma	15:30	A3
08.12.2015		Feriado	A1
09.12.2015		09:30	A2
14.12.2015	Atividade orientada	14:00	A3
15.12.2015		14:00	A1
16.12.2015		Festa Natal	A2

Com a necessidade de registrar interações intercaladas, surgiu a intenção de definir uma unidade de registo. Perante esta realidade, consideramos por unidade de registo um momento de interação entre um adulto e uma criança, sem qualquer interrupção.

Dito isto, compreendemos ser esta a técnica mais apropriada ao presente estudo, sendo de referir que empregamos a postura de observadores não participantes, uma vez que durante o momento de registo mantivemos o distanciamento necessário dos intervenientes, sendo portanto, nossa intenção, não interferir na ação dos observados.

5. ANÁLISE DOS DADOS

A definição de categorias revela-se como um processo cognitivo que permite agrupar entidades, desde objetos a comportamentos, tendo como referência as suas semelhanças. O objetivo da categorização, segundo Piedade (1983) assenta então, na necessidade do Homem compreender e conhecer o meio que o rodeia, recorrendo à estruturação coerente de toda a informação que encontra.

Neste sentido, delineámos categorias de análise para melhor organizarmos e compreendermos os resultados recolhidos, assentando no conceito das interações intencionais.

Dentro destas, temos as interações com intenção educativa e com intenção afetiva, sendo que o feedback e o reforço têm um propósito educativo, ou seja, implicam a afirmação e/ou anulação de um comportamento. Já as interações intencionais ocasionais estão relacionadas com as situações em que não se verifica uma intencionalidade educativa, fundamentadas num suporte afetivo, que designamos de interações ocasionais.

Em conformidade com alguns autores de referência (Abreu-e-Lima e Alves, 2011; Fishbach, 2013), definimos categorias de análise, determinadas pelos tipos de interação intencional apresentados na seguinte tabela.

TABELA 5 - INTERAÇÕES INTENCIONAIS

Interações Intencionais	Feedback	Positivo	Trata-se de um feedback positivo quando, perante um comportamento positivo se verifica um reconhecimento do mesmo passando por quatro etapas, respeitando a linha de pensamento de Fishbach (2013), nomeadamente: descrição do comportamento, descrição das suas consequências, reconhecimento e sua justificação.
		Negativo	O feedback negativo deve ser aplicado diante de um comportamento indesejado, com o objetivo de moldar e mudar esse, adquirindo uma conotação corretiva. Para alcançar o desejado, espera-se a utilização da Escada do Feedback ou do Modelo Sanduíche.
	Reforço	Positivo	É denominado de reforço positivo, a interação que tem como objetivo aumentar a probabilidade de repetir um determinado comportamento, através de um estímulo, como podem ser exemplo, uma recompensa ou um elogio. Ainda que neste tipo de abordagem, se possa moldar uma atitude, não é apresentada a justificação clara do estímulo. Assim, ainda que a criança não compreenda o porque de ter sido reconhecida, vê-se potenciada a replicação do comportamento.
		Negativo	Ao invés do reforço positivo, o reforço negativo diz respeito à anulação de um estímulo, como são exemplo, as críticas de teor ofensivo ou insignificante, os comentários que possam ofender a integridade da criança. Esta interpelação pode potenciar a repetição de um comportamento, o que não se verifica quando a intenção punitiva surge. É de notar que a punição não deve ser parte integrante desta abordagem.
	Ocasional		Por fim, entende-se por interação ocasional toda a comunicação verbal ou não de suporte afetivo ou qualquer diálogo que possa surgir entre os intervenientes da observação.

5.1. PARTICIPANTES

Participou neste estudo de caso, todo o grupo de criança da sala heterogénea em que entrevistamos, e ainda, a educadora e as duas auxiliares de ação educativa.

TABELA 6 – PARTICIPANTES NO ESTUDO: ADULTOS E CRIANÇAS

		Participantes (n)	Idades (n)
Crianças		8	3
		7	4
		7	5
Adultos	Educadora	1	46
	Auxiliar de Ação Educativa	2	52
			42

Portanto, foram observadas 22 crianças e 3 adultos, com idades compreendidas entre os 3 e os 52 anos de idade, tendo sido, desde logo, asseguradas todas as questões de ética, confidencialidade e anonimato dos intervenientes. É de referir que os adultos autorizaram a realização da mesmas e que para manter os princípios supracitados efetuamos a codificação dos participantes. Posto isto, os adultos são identificados por A1, A2 e A3 e o nome das crianças foi ordenado alfabeticamente, sendo identificados entre C1 e C22 (Cf. Anexo 2).

5.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Realizada a recolha de dados, torna-se imperativa a apresentação e análise dos resultados. Com a seguinte tabela procuramos perceber que crianças apresentam um maior número de interações com os adultos.

TABELA 7 - INTERAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

		Adultos			Total (n)	Total por idade (n)	Total percentual por idade (%)	
		A1	A2	A3				
Crianças	3 Anos	C1	1	-	1	2	19	53
		C2	-	-	1	1		
		C3	3	3	1	7		
		C4	1	-	-	1		
		C5	-	1	-	1		
		C6	1	2	-	3		
		C7	-	1	1	2		
		C8	-	1	1	2		
	4 Anos	C9	1	-	-	1	5	14
		C10	1	-	1	2		
		C11	-	-	-	0		
		C12	-	-	-	0		
		C13	-	-	-	0		
		C14	1	-	-	1		
		C15	1	-	-	1		
	5 Anos	C16	1	1	2	4	12	33
		C17	-	-	-	0		
		C18	-	1	1	2		
		C19	2	-	-	2		
		C20	-	-	1	1		
		C21	1	-	1	2		
		C22	-	-	1	1		
Total (n)		14	10	12	36			
Total Percentual (%)		39	28	33	100			

Analisando a anterior tabela, podemos observar que as crianças em que verificamos mais interações, são as de 3 anos (53% das interações), o que na nossa perspectiva pode dever-se à maior dependência face às características próprias da idade e ainda, por algumas se

encontrarem numa fase de adaptação. Aqui compreendemos que quanto mais nova é a criança, maior a necessidade de criar vinculação com a mesma.

De acordo com os resultados recolhidos, de seguida encontram-se as crianças de 5 anos, com um resultado de 5 interações, o que se pode justificar, uma vez mais, pela fase em que estas se encontram. Consideramos ainda, que a dinâmica da educadora e a preocupação em preparar as crianças para a entrada no 1ºCiclo do Ensino básico poderão fundamentar estes dados. No contexto analisado, as crianças de 5 anos têm atividades que apelam a uma maior orientação e confirmação do adulto, daí o número de interações entre os intervenientes.

Durante os momentos de observação não foram registadas quaisquer interações com 4 crianças, no entanto verificaram-se interações com as mesmas noutros momentos do dia, não associando, por isso, algum problema à situação citada.

Nesta tabela é, também, possível compreender que o número de interações pouco varia entre os adultos, no entanto podemos afirmar que A1 tem uma preocupação em atender a todas as faixas etárias, tendo em conta a distribuição de interações. Por sua vez A2 concentra-se nas crianças de 3 anos e A3 nas de 5, maioritariamente. Consideramos que a função das auxiliares de ação educativa e da educadora permite este desnível de atenção dado a cada faixa etária, já que a preocupação educacional da educadora pode-se evidenciar da preocupação das auxiliares, por vinda das funções que lhes são atribuídas.

Em seguimento, procurámos perceber que crianças interagem mais com os adultos e se encontramos uma justificação para tal. Perante a análise dos dados que podemos observar na anterior tabela, podemos concluir que as crianças C3, C6 e C16 se destacam das outras crianças, apresentando respetivamente 7, 3 e 4 interações.

A reforma da educação trouxe consigo uma preocupação em dotar o contexto educativo da capacidade de inclusão, desafio resultante também da imigração e da necessidade de integrar as crianças no sistema educativo, independentemente da sua língua. Este processo de inserção de um indivíduo numa nova cultura deve-se efetivar celeremente, de modo a que a criança desenvolva a sua consciência linguística durante a sua frequência no contexto de pré-escola (Santos, 2015).

Ainda que muitos dos educadores/professores não se sintam preparados teoricamente para tal, é imprescindível explorar estratégias que se enquadrem aos grupos, cada vez mais diversificados culturalmente, uma vez que perante a ocorrência de vagas migratórias internacionais para Portugal, temos vindo a aferir as mudanças na área da educação e conseqüente, procura de soluções para integração das crianças imigrantes (Santos, 2015). Atente-se que ainda que não seja de índole obrigatória, a educação pré-escolar simboliza uma etapa crucial no processo de desenvolvimento da criança, pois é nesta que a criança se encontra naturalmente predisposta para receber e processar os dados linguísticos e culturais com que contata.

Encontra-se nesta situação C3, uma criança de 3 anos oriunda da Amazónia. Por motivos profissionais, os seus pais imigraram para Portugal. Esta decisão acarretou transformações drásticas nas rotinas da família, revelando ser um período especialmente tenso para a criança, que nunca havia frequentado um espaço como um jardim-de-infância, estando constantemente a chorar e a gritar “Eu quero a mamãe. Eu quero o papai”. Esta realidade poderá legitimar o número de interações registadas com esta criança, tendo na sua maioria o intuito de integrá-la no ambiente onde foi inserida recentemente inserida.

Cabe então à escola e a todos os que nela participam, trabalhar na multiculturalidade e na interculturalidade, através do conhecimento das culturas e da promoção do respeito pelas mesmas, facultando, deste modo, a integração e aprendizagem comum.

C6 tem 3 anos, é filho único e durante as observações a mãe da criança descobriu que estava grávida. A necessidade de chamada de atenção, os ciúmes, as dificuldades em se despedir da mãe e a ansiedade pela hora de ir embora, levou-nos a supor que houve um forte impacto na vida do primogénito quando descobriu a chegada de um irmão. Os pais mostraram-se desde logo preocupados com a estabilidade do filho, apelando por um cuidado especial por parte dos adultos na sala.

Sendo o nascimento de um segundo filho, um evento que pode destabilizar o núcleo familiar e o seu funcionamento (Carter, McGoldrick, 2001), tornou-se essencial ajudar a criança a manifestar as suas emoções, compreendendo que a notícia que pode ser uma

alegria para a família, pode ser um pesadelo para a criança, que por vezes acaba por incorporar a ansiedade do adulto e ainda, por não se encontrar preparado para interagir e conviver tão intimamente com um novo indivíduo (Dessen, 1994).

Com o aumento da família, vem o stress e para controlar todos os fatores que ultrapassam o sistema familiar surge o educador (Dessen, 1997, Feiring & Lewis, 1978). Com isto, julgámos que o número de interações direcionado à criança. Face à situação vivida neste núcleo familiar é essencial criar um suporte social no contexto educativo, assegurando assim a tranquilidade dos pais e da criança.

A evolução da democracia nas sociedades trouxe a si agregado o conceito de necessidades educativas especiais e da escola inclusiva. Esta procura a não discriminação das crianças e adolescentes em idade escolar, a partir das suas características emocionais, físicas e cognitivas, alcançando-se assim uma escola que preserva a igualdade de direitos. Deste modo, o conceito de necessidades educativas especiais (NEE) surgiu para proteger os indivíduos que apresentam dificuldades em acompanhar o currículo normal, sendo essencial a adaptação do mesmo às suas características e necessidades (Mestre, 1999).

C16 tem 5 anos, é uma criança que foi adotada ainda em bebé e que apresenta alguns traços que o caracterizam como criança com NEE. Trata-se de uma criança que está a ser avaliada, sem que até ao momento se tenha diagnosticado algo concreto. Contudo, apresenta problemas de comunicação, dificuldades de concentração e conseqüentemente, complicações que surgem no processo de aprendizagem. Emocionalmente revela-se instável, havendo momentos em que se mostra muito meigo, como repentinamente, se torna agressivo.

Julgámos que por tudo isto, haja uma preocupação constante com esta criança, daí ser alvo de interações por parte dos adultos que o tentam acalmar e compreender, de modo a ajudá-lo a construir-se e a adaptar-se à sociedade em que vivemos, procurando a igualdade de oportunidades e a integração desta criança no grupo, ainda que por vezes não seja fácil. Durante a prática pedagógica, compreendemos que no nosso futuro haverá muitas C16 e que é nossa função lidar com esta problemática.

Analisadas as anteriores questões, considerámos significativo para o presente estudo, perceber que tipo de interações foram mais registadas.

TABELA 8 - TIPO DE INTERAÇÕES POR CRIANÇA

			Interação					Total (n)
			Feedback (n)		Reforço (n)		Ocasional (n)	
			Positivo	Negativo	Positivo	Negativo		
Crianças	3 Anos	C1	-	-	1	-	1	2
		C2	-	-	-	-	1	1
		C3	2	1	3	-	1	7
		C4	-	-	-	-	1	1
		C5	-	-	-	-	1	1
		C6	1	1	1	-	-	3
		C7	-	-	-	1	1	2
		C8	-	-	-	-	2	2
	4 Anos	C9	-	-	-	-	1	1
		C10	-	-	-	-	2	2
		C11	-	-	-	-	-	0
		C12	-	-	-	-	-	0
		C13	-	-	-	-	-	0
		C14	-	1	-	-	-	1
		C15	-	-	-	-	1	1
	5 Anos	C16	1	2	1	-	-	4
		C17	-	-	-	-	-	0
		C18	1	-	-	-	1	2
		C19	-	1	1	-	-	2
		C20	-	-	-	-	1	1
		C21	1	-	-	-	1	2
		C22	-	-	1	-	-	1
Total (n)			6	6	8	1	15	36
Total Percentual (%)			17	17	22	3	41	100

As interações ocasionais (interações de suporte afetivo, por exemplo) ocupam um lugar de destaque, representando cerca de 41% do total de interações. Sucede-se o reforço positivo (22%), que se poderá justificar com a atribuição de recompensas e elogios perante um comportamento desejado. Em seguimento, aparecem os feedbacks positivo e negativo, com cerca de 17% das interações adulto-criança. Esta conclusão pode basear-se na preocupação do adulto em promover a repetição de comportamentos desejados, explicando o porquê dessa intenção à criança, potenciando o seu desenvolvimento. Por fim, as 3% interações dizem respeito à utilização de reforço negativo.

Reunidos estes resultados, podemos afirmar que os adultos do contexto em estudo, se preocupam em proporcionar momentos de interação com as crianças do grupo, a comprovar com o número de interações registadas durante as observações. Note-se que é promovido o ambiente saudável entre adulto-criança, onde o bem-estar e a implicação da criança são garantidos pelo adulto. Comprovando-se ainda esta realidade, com o resultado praticamente nulo dos reforços negativos.

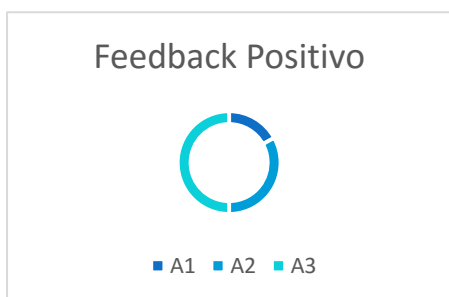
Portanto, torna-se fundamental compreender o que poderão estes resultados nos dizer sobre a “Relação Interação- Adulto”.

TABELA 9 - RELAÇÃO INTERAÇÃO - ADULTO

Interação		Feedback		Reforço		Ocasional	Total (n)
		Positivo	Negativo	Positivo	Negativo		
Adulto	A1	1	3	3	0	7	14
	A2	2	2	2	1	3	10
	A3	3	1	3	0	5	12
Total (n)		6	6	8	1	15	36

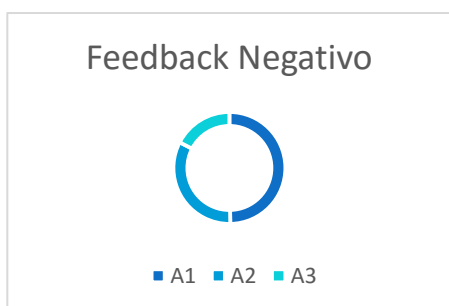
Ao analisarmos a tabela “Relação adulto-interação”, constatámos que todos interagem com as crianças não se verificando diferenças significativas. Considerámos adequado mencionar que A3 ausentou-se várias vezes durante os momentos de observação, o que influenciou o número de interações em relação aos outros adultos.

Importa observar a possível implicação da experiência profissional nos resultados apresentados. A1 tem formação superior, A2 possui o 9º ano de escolaridade e A3 o 12º ano, sendo o tempo de serviço é de 24, 36 e 19 anos, respetivamente. Assim, não acreditamos que haja uma relação direta entre o número de interações, mas sim no tipo de interações e nas crianças alcançadas. Note-se que A1 distribui a sua atenção e aplicação de feedbacks e reforços por todas as crianças, desde os 3 aos 5 anos. Enquanto A2 se foca nas crianças de 3 anos e A3 nas de 3 e 5 anos.



De acordo com o gráfico, o A3 diferencia-se dos restantes adultos, no que aos feedbacks positivos diz respeito. Para este ter sido identificado como tal, foi observado um comportamento desejado, reconhecido e descrito pelo adulto, justificando e potenciando a repetição do mesmo.

Nesta abordagem, A3 evidencia-se com 50% dos feedbacks positivos, tendo por exemplo uma situação entre duas crianças que estão a brincar, o adulto apercebeu-se das dificuldades que ambas estavam a ter em conseguir por um brinquedo a funcionar. Esperou que estas tentassem várias vezes, dando dicas até que alcançaram o seu objetivo.



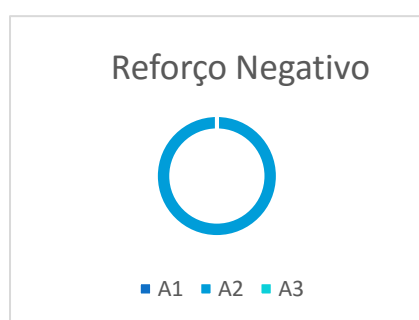
No feedback negativo, A1 e A3 trocam de lugares nas percentagens. O adulto teve uma preocupação em mudar um comportamento menos esperado. Exemplificando, mencionamos uma situação que ocorreu com C13 que estava a desinquietar as crianças que estavam a brincar, atirando alguns

objetos contra elas. O adulto observou o comportamento da criança, e pediu-lhe para que não atirasse os mesmos, para não os magoar. A criança, ainda que contrariada, aceita os conselhos do adulto, comportando-se.



tarefa.

O segundo tipo de interação mais registado, o reforço positivo é utilizado uniformemente pelos adultos. Aqui, aplicaram estímulos, como recompensas e elogios, para potenciar a repetição de um comportamento. Repare-se na reação positiva de C22 quando o adulto apela à responsabilização de uma

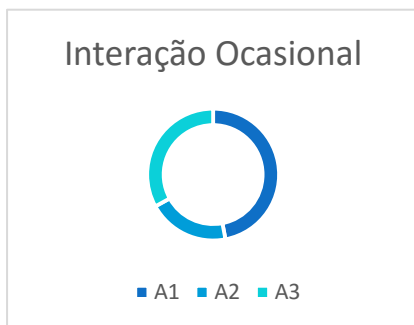


É notório o cuidado dos adultos observados quando atribuem qualquer tipo de reforço ou feedback, comprovando-se pelo número reduzido de reforços negativos. Tornou-se imperativo compreender o porquê da classificação conferida, ao que consideramos que o estímulo dado pôs em causa o

bem-estar e implicação da criança, nomeadamente no tipo de tarefa que estava a fazer.

Ao longo das observações, foi registado um reforço negativo, atribuído à C7. Esta encontra-se nas mesas a realizar uma atividade proposta pelas estagiárias, que envolve a colagem de arroz numa folha de papel. O adulto observa-a e quando considera que está a exagerar nas quantidades de produtos, tira-lhe a folha da mão, afirmando: “Não se põe mais nada”. Triste, a criança lava as mãos e senta-se na manta. Perante esta situação, a criança não teve a oportunidade de se exprimir, ou até, de compreender a reação do adulto.

É de realçar a existência de uma linha ténue entre o reforço negativo e a punição, sendo que ainda que a intenção do adulto fosse a correção de um comportamento, cremos que acarretou um suporte punitivo, uma vez que a autoestima da criança parece ter sido afetada.



A interação ocasional representa a maioria das interações registadas durante as observações, nelas estavam presentes questões sobre o quotidiano, sobre a família e dispunham ainda de um carácter afetivo entre os intervenientes, onde registamos comentários como “Ai, andas sempre com um cheirinho tão bom atrás de ti.”, “Ó meu amor, que carinha de sono. Ainda és tão pequenino.”, “Tu és tão curiosa!”.

Por fim, analisamos a relação atividade-interação, para perceber se os tipos de interações adulto-criança variavam consoante as características das atividades.

Quando ocorrem mais interações? Nas atividades autónomas ou nas atividades orientadas? Importa definir desde já que uma atividade autónoma consiste numa atividade selecionada pela criança, já a atividade orientada implica a orientação, como o próprio nome indica, por parte do adulto.

TABELA 10 - RELAÇÃO INTERAÇÕES - TIPO DE ATIVIDADE

Interação		Feedback		Reforço		Ocasional	Total	
		Positivo	Negativo	Positivo	Negativo			
Atividade	Autónoma	(n)	2	4	5	0	7	18
		(%)	11	22	28	0	39	50
	Orientada	(n)	4	2	3	1	8	18
		(%)	22	11	17	6	44	50
Total		(n)	6	6	8	1	15	36
Total Percentual		(%)	17	17	22	3	41	100

Deste modo e analisando a tabela, podemos afirmar que, de acordo com os dados recolhidos neste estudo de caso, as interações ocorrem em igual número, independentemente da tipologia da atividade.

Sendo assim, que tipo de interações ocorre mais durante as atividades autónomas?

Durante as atividade autónomas, 39% das interações são de carácter ocasional, onde se abordam questões de suporte afetivo, situações familiares e conversas informais.

Seguindo-se o reforço positivo e o feedback negativo, onde a preocupação do adulto assenta na promoção da repetição de um comportamento ou na sua modelagem.

Aquando as atividades autónomas, não há registo de qualquer reforço negativo. Em contrapartida, 11% das interações foram feedbacks positivos. Sendo o menos utilizado durante este tipo de atividades, procuramos identificar uma possível causa, acreditando então que os adultos deste estudo de caso se preocupam em observar os comportamentos do grupo, sem que haja a necessidade de impulsionar um determinado comportamento. Note-se que nestes momentos, cada criança tem o seu espaço, e o adulto pode distanciar-se dando-lhe esse mesmo espaço e autonomia.

Por sua vez, nas atividades orientadas, verificámos algumas mudanças comparando com as interações das atividades autónomas, principalmente na aplicação de mais feedbacks positivos do que reforço positivo. Isto poderá apontar para uma maior preocupação do adulto em instigar a ação da criança. Ou seja a tipologia das atividades pode influenciar as características das interações.

Atividades Autónomas	Mais reforço
Atividades Orientadas	Mais feedback

Repare-se que as atividades orientadas evidenciam uma postura mais diretiva do adulto e tratando-se de fichas ou de atividades de recorte e colagem, é função do adulto dar o seu feedback perante o desempenho da criança. Enquanto nas atividades autónomas, como o brincar ou o fazer um puzzle, o reforço positivo poderá ser considerado suficiente por parte do adulto para manter a implicação e o bem-estar da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como principal objetivo reconhecer a importância do feedback e reforço do adulto na ação da criança e na forma como a aplicação destes pode influenciar o seu desenvolvimento, refletindo sobre a sua tipologia e a frequência com que é atribuído.

Todo o processo por que passamos constitui uma fonte de aprendizagem, permitindo-nos a consciencialização desta temática e da sua relevância no contexto educativo. Na verdade, os profissionais da Educação devem, cada vez mais, recorrer a este tipo de ferramentas para alcançar as suas finalidades educativas, já que tanto o feedback como o reforço podem facilitar não só a aprendizagem, mas também a vinculação entre os intervenientes. Na presença destes podemos não só alterar um comportamento, mas reconhecer as atitudes das crianças, olhando-as como seres capazes e autónomos.

O nosso objetivo assentou no estudo da relação feedback e/ou reforço do adulto na ação da criança. Face ao exposto, podemos afirmar que encontramos a resposta à questão-problema, afirmando que há relação entre as variáveis apresentadas, justificando com vários exemplos.

Estamos então, conscientes do poder do feedback e do reforço no processo de aprendizagem da criança, sendo que quando aplicados pertinentemente poderão atingir resultados bastante positivos, assegurando ainda a relação de proximidade, entre os adultos e as crianças, saudável.

Quando uma criança recebe um feedback positivo, sente-se valorizada e entende o motivo de o ser. Isto possibilita a repetição do comportamento e o desenvolvimento de uma autoestima positiva.

Já na situação da criança que recebeu um reforço negativo, sentiu-se desmotivada, não compreendendo o que fez de errado. Assim, o que a fez ser repreendida pôde ser visto repetidamente nas atividades posteriores, ou então o oposto, uma vez que a atuação do adulto poderá ter afetado a autoestima e confiança da criança.

Podemos assim, afirmar que o feedback, pelas suas características, acaba por representar um promotor mais valioso do que o reforço. Atente-se que tal como o feedback, o reforço

promove a repetição de comportamentos desejados, no entanto não justifica esse desejo. No feedback, quer positivo, quer negativo, ainda que o efeito na criança seja variável, há a intenção de compreender um comportamento e a razão pela qual é alvo de análise.

O recurso a este tipo de abordagem promove ainda a evolução da criança, que se constrói através da interação com o outro. Portanto, as interações podem implicar a partilha de informação entre os seus intervenientes e, deste modo, representam um importante fator no desenvolvimento pessoal, social, emocional, cognitivo e físico destes.

Então, os resultados permitiram-nos evidenciar o reforço e o feedback como promotores do desenvolvimento da criança, quando aplicados cuidadosamente.

O cérebro humano constrói estruturas que refletem o ambiente que o rodeia categorialmente, queremos com isto dizer que o ser humano é capaz, desde muito cedo, de classificar o ambiente em que se encontra apoiando-se nas interações a que é sujeito. Esta realidade vai ao encontro de Moreira (1993) que considera que a nossa mente estrutura a construção do conhecimento seguindo uma ordem hierárquica, iniciando este processo em conceitos abrangentes e terminando em noções mais particularizadas.

Assim, consideramos que o feedback e o reforço podem facilitar o processo ensino-aprendizagem, já que pode orientar a criança de modo a, a partir dos conceitos abrangentes, alcançar os mais particulares, desenvolvendo o seu campo cognitivo.

A nossa postura responsável para com o estudo não impediu a manifestação de algumas limitações. Apesar de termos encontrado soluções que contornaram as dificuldades, acreditamos que poderíamos ter um maior número de dados. As limitações a que nos referimos prendem-se com a impossibilidade da realização das gravações audiovisuais do grupo como método de recolha de dados. Na verdade, por motivos extrínsecos, não obtivemos autorização para o fazer, o que poderá ter prejudicado a quantidade de registos e uma análise mais aprofundada dos mesmos.

Também a duração reduzida deste projeto investigativo poderá ter representado uma limitação, ainda assim, consideramos que a amostra de dados recolhidos nos permitiu

não só apresentar e analisar dados, bem como alcançar a resposta à questão-problema definida inicialmente.

Seria de facto, interessante analisar o impacto do feedback e do reforço no desenvolvimento da criança, num estudo mais prolongado e controlando variáveis como a qualidade do reforço e do feedback.

Deste modo, face ao apresentado, acreditamos que conseguimos alcançar os objetivos deste estudo de caso, uma vez que ao estudarmos este contexto e ao proceder à triangulação da informação de modo a compreendermos a realidade estudada. Assumimos deste modo, que tanto o feedback como o reforço podem assumir um fator fundamental no processo de ensino aprendizagem da criança, sendo que pelas suas características o feedback pode representar uma mais-valia no desenvolvimento da criança, já que não só motiva à repetição de um comportamento, mas essencialmente, à perceção da justificativa da promoção de determinada atitude.

Torna-se substancial referir a importância da formação contínua do educador/professor, já que tal como a nossa sociedade evolui, também nós enquanto profissionais devemos acompanhar esse processo. A escola, com o passar dos anos, sofreu alterações que implicam a constante observação, reflexão e adaptação das práticas pedagógicas.

No decorrer do estudo, treinámos a observação e identificámos os seus benefícios, bem como perfeccionámos o poder do feedback e do recurso, quando devidamente utilizado. Compreendemos que ao observarmos atentamente as atitudes e os comportamentos das crianças, podemos potenciar a sua repetição de modo a se constituírem práticas sociais consolidadas, valorizando a individualidade de cada um.

Deste modo, concluímos que este estudo representa uma etapa muito significativa na nossa formação pessoal e profissional, uma vez que nos abriu horizontes relativamente ao papel do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como da importância das interações no contexto educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA

Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Rinehart & Wilson.

Baruki, S. B. S. et al. (2006). Associação entre estado nutricional e atividade física em escolares da Rede Municipal de Ensino em Corumbá – MS. *Revista Brasileira Medicina do Esporte*, São Paulo, v.12, n. 2.

Becker, F. (2010). *O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Bell, J.(1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. 2. reimp. Milton Keynes, England: Open University Press, pp. 145

Boff, L. (1997). *A águia e a galinha, a metáfora da condição humana*. 40 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: vozes

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora

Bracco, M. et al. (2003). Atividade física na infância e adolescência: impacto na saúde pública. *Revista ciências médicas*, São Paulo, v. 12, n. 1.

Bruner, J.(1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 159, 46- 50.

Carter, B., McGoldrick, M. (Orgs.). (2001). *As mudanças no ciclo da vida familiar: na estrutura para a terapia familiar*. (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Catania, A. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artmed.

Damas, M, Ketele, J. (1985) *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina

Denzin, N., Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Dessen, M. (1994). Interações e relações no contexto familiar: questões teóricas e metodológicas. *Psicologia : Teorias e Pesquisa*, 16, pp.213-220.

Dessen, M. (1997). Desenvolvimento familiar: transição de um sistema triádico para poliádico. *Temas em Psicologia*, 3, pp. 51,61.

Dowdell, K., Gray, T., & Malone, K. (2011). Nature and its influence on children's outdoor play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2), 24-35.

Egler, T. (2000). *Interação social no espaço urbano: encontros ou confrontos?. Repensando la experiencia urbana de América Latina: cuestiones, conceptos y valores*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires.

Faria, A.L.G. (1984). O espaço físico nas instituições infantis. Em MEC/SEF (Org.) *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*, (p.12), Brasilia, DF.

Feiring, C., Lewis, M. (1978). The child as a member of family system. *Behavioral Science*, 23, pp. 225-233.

Ferreira, M. (2013). *Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Fidel, R. (1992). The case study method: a case study, In: Glazier, J., Powell, R. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 238 p. p.37-50.

Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14 (2), 22-44.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Formosinho, J., e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Research Report, Aga Khan Foundation.

Fluminhan, C., Arana, A., Fluminhan, A. (2013). A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação à distância. Encontro de Ensino Colloquium Humanarum, vol. 10, n. Especial, Jul-Dez, 2013, p. 721-728.

Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning* (4th ed.). New York: CBS College.

Gandini, L. & Forman, G.(Org.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia da educação da primeira infância* (pp. 145-158). Porto Alegre: Artmed.

Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards,

Gomez, G., Flores, J., Jiménez, E.(1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*, Malaga: Ediciones Aljibe, pp. 378

Hanvey, C. E. (2010). Experiences with an outdoor prop box: addressing standards recess. *Young Children*, 65 (1), 30-33.

Hewes, J. (2006). *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*. Grant MacEwan College, Edmonton, Alberta, Canada.

Hohmann, M. W. D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hull, C. (1943). *Principles of Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Hull, C. et al. (1940). *Mathematico-Deductive Theory of Rote Learning*. New Haven, NJ: Yale University Press.

Hull, C. et al. (1940). *Mathematico-Deductive Theory of Rote Learning*. New Haven, NJ: Yale University Press.

Jesus, C. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.

Jonassem, D. (1991). Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, Boulder, v. 3, n. 39, p. 514.

Katz, L. (1999). O que podemos aprender com Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Org.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia da educação da primeira infância* (pp. 37-55). Porto Alegre: Artmed.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Kulhavy, R.; Wagner, W.(1993). Feedback in programmed instruction: Historical context and implications for practice. In: DEMPSEY, J. V.; SALES, G. C. (Comp.). *Interactive instruction and feedback*. Englewood Cliffs: Educational Technology, p. 3-20.

Laevers, F. (1994). The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed), *Defining and assessing quality in early childhood education*, 159-172. Leuven: Leuven University Press.

Laevers, F.(1994). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven University Press: Leuven.

Lester, S. & Maudsley, M. (2007). *Play, Naturally – A review of children’s natural play*. London: National Children’s Bureau.

Lino, D. (2007). O modelo pedagógico reggio emília. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição atualizada), (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.

Lourenço, S. (2014). Da Literacia emergente à emergência da escrita no jardim-de-infância. Escola Superior de Educação de Portalegre. Instituto Politécnico de Portalegre

Machado, Y. (2001). Sedentarismo e suas Consequências em Crianças e Adolescentes. Instituto Federal De Educação Ciências e Tecnologia Sul de Minas – Campus Muzambinho

Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In Edwards, C., Gandini L. & Forman, G. (Org.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia da educação da primeira infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.

Marcelino, F. (2009). Escola Moderna – um produto cultural na construção de uma Cultura Pedagógica Democrática. *Escola Moderna*, número 35,5ª Série, pp.51-66.

Mason, B.; Bruning, R.(2003). Providing Feedback in Computer-based Instruction: What the Research tells us.

Meirinhos, M, Osório, M. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER. Revista de Educação*, v.2 (2), Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação.

Mello, A. M. (2010). O dia-a-dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras. Porto Alegre: Artmed

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Mestre, A. (1999). Educação inclusiva no pré-escolar: atitudes e interações. Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa

Miller, D. L., Tichota, K., & White, J. (2009). *Young Children Learn Through Authentic Play in a Nature Explore Classroom*. Lincoln: Dimensions Educational Research Foundation.

Miller, N., Dollard, J. (1941). *Social Learning and Imitation*. New Haven, NJ: Yale University Press.

Ministério Da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Moore, M.; Kearsley, G.(2007). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson.

Moreira, M. (1993). A teoria da educação de Norak e o modelo de ensino-aprendizagem de Gowin. Porto-Alegre, RG : IFUFRGS

Mory, E. (2004). Feedback research review. In: JONASSEM, D. (Comp.). *Handbook of research on educational communications and technology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 745-783.

Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In: J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição atualizada), (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2012). A escola pensa-se e organiza-se ainda em função dos professores. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó (Ed.), *Sérgio Niza escritos sobre educação* (pp. 134-135). Lisboa: Tinta da China.

Oliveira, M. J. (1993). Os professores de Matemática e a resolução de problemas (Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição atualizada ed., pp. 43-72).Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição atualizada ed., pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogia-Em-Participação: a perspectiva da Associação Criança. Revista Pátio, Julho/Outubro, nº 17

Oliveira-Formosinho, J. (2009). A Avaliação da Qualidade Como Garantia do Impacto da Provisão a Educação de Infância. In T. Bertram & C. Pascal, *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*, pp. 9-29. Lisboa: DGIDC.

Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira- Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 55-73). Porto, Portugal: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., (Coord.) (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Manual DQP*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Oliveira-Formosinho, J., 2011. O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.

Paiva, V. (2003). Feedback em Ambiente Virtual. In: LEFFA, V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas* (pp.219-254). Pelotas: EDUCAT. Passarinha, J. (2012). O desenho como suporte de aprendizagem no contexto de jardim de infância Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Piedade, M. (1983). *Introdução à teoria da classificação*. Rio de Janeiro : Interciência

Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, pp. 105-132.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistemas de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Rinaldi, C. (2012). *Diálogo com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: paz e Terra.

Rodríguez, G., Flores, J., Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sá, A. (2010). Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. Paidéia : revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Universidade FUMEC. Belo Horizonte. Ano 7. Número 8. P.55-80. Jan/jun 2010.

Santos, L. (2014). As práticas pedagógicas de Reggio Emilia: inspirações italianas para a educação infantil. Universidade Estadual Centro de Ciências Humanas Letras e Artes . Maringá

Silva, I. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Org.), *Avaliação na educação de infância* (pp.151-168). Viseu: psicossoma.

Silva, V. (2002) . As interações sociais e a formação da identidade da criança negra. Dissertação Mestrado em Educação. UFF

Sousa, J., França, A. (2014). Que avaliação na educação de infância?. Revista Interações, número 32, pp.40-53. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira

Stake, R. (1999). Investigación com estudio de casos. Madrid: Morata.

Taylor, A. F., Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (2001). Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. *Environment and Behavior*, 33, 54-77.

Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.

Varela, H., Mota, C. (2011). Falar de Modelos em Educação: procurando clarificar conceitos. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Vasconcellos, V. , Valsiner, J. (1995). Perspetivas co-constitutivas na educação. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Vygotsky, L. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Williams, R. (2005). *Preciso saber se estou indo bem!:* uma história sobre a importância de dar e receber feedback. Rio de Janeiro: Sextante.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2ª Ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications

Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

WEBGRAFIA

Abreu-e-Lima, D., Alves, M. (2011). O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. Acedido a 15 de junho de 2015. Disponível em http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista08/ARTIGO_FALAR_DE_MODELOS_EM_EDUCACAO.pdf.

Castel-Branco, A. (1999). A Formação Estética no contexto do Sistema Educativo Português. Revista Gepolis. Acedido a 11 de janeiro de 2016. Disponível em [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13979/1/2_Forma%C3%A7%C3%A3o%20Estetica%20\(Cristina%20Castel-Branco\).pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13979/1/2_Forma%C3%A7%C3%A3o%20Estetica%20(Cristina%20Castel-Branco).pdf).

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto do Ministério da Educação e Ministérios da Solidariedade e Segurança Social. Direção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular. Acedido a 20 de maio de 2016. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dc268_97.pdf.

Despacho Normativo n.º 97-B/2015 dos Gabinetes dos Secretários de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário. Diário da República: II Série. N.º 88. Acedido a 20 de maio de 2016. Disponível em

https://www.portaldasescolas.pt/imageserver/plumtree/portal/matnet/DespachoNormativo_7B_2015.pdf.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2013). Feedback. Acedido a 11 de janeiro de 2016. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/feedback>.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (2008-2013). Interação. Acedido a 15 de junho de 2015. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/intera%C3%A7%C3%A3o>.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (2008-2013). Reforço. Acedido a 11 de janeiro de 2016. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/refor%C3%A7o>.

Fishbach, A. (2013). Which kind of feedback is best?. Acedido a 8 de janeiro de 2016. Disponível em <https://www.psychologytoday.com/blog/happiness-in-world/201309/which-kind-feedback-is-best>.

Fishbach, A., Eyal, T., Finkelstein, S. (2010). How Positive and Negative Feedback Motivate Goal Pursuit. University of Chicago. Acedido a 15 de dezembro de 2015. Disponível em <http://faculty.chicagobooth.edu/ayelet.fishbach/research/FEF%20Compass%202010.pdf>.

Neto, C. (2000). *O Jogo e Tempo Livre nas Rotinas da Vida Quotidiana de Crianças e Jovens*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa. Acedido a 15 de junho de 2015. Disponível em <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/ojogoetempolivre.pdf>.

OIE. (2003). Breve evolução histórica do sistema educativo. Ministério da Educação de Portugal e Organização dos Estados Ibéricos. Acedido a 11 de janeiro de 2016. Disponível em <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>.

Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. Acedido a 8 de janeiro de 2016. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf).

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das crianças. Porto: Porto Editora Pro-Posições. Campinas, v.22, n.2. Acedido a 15 de junho de 2015. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200013&lng=pt&nrm=iso.

Rabello, E., Passos, J. (2008). Vygotsky e o desenvolvimento humano. Acedido a 15 de junho de 2015. Disponível em <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>.

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Cadernos do CCAP – 2. Ministério da Educação – Conselho Científico para a avaliação de Professores. Lisboa. Acedido a 11 de janeiro de 2016. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf.

Santos, L. (2012). Introdução à fisiologia: homeostase e sistemas alostáticos. Acedido a 2 de março de 2016. Disponível em http://heldermaud.com/graduacao/PDF%20FISIO/GERAL/2012/LEO_Introducao_fisiologia_homeostase_PSICO.pdf.

Santos, M. (2015). Do outro lado do espelho: Português como língua segunda na educação pré-escola. Acedido a 10 de abril de 2016. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/07/06-77-113-ALICE-cardosoV2.pdf>.

Skinner, B. (1958). Teaching machines. *Science*, Cambridge, n. 128, p. 969-977. Acedido a 8 de janeiro de 2016. Disponível em <https://books.google.pt/books?id=7rvZT5J3osYC&lpg=PA1641&ots=SE-3zxqYJ7&dq=skinner%201985%20teaching%20machines%20feedback&hl=pt-PT&pg=PA1641#v=onepage&q=skinner%201985%20teaching%20machines%20feedback&f=false>.

Zavalla, C. et al (2007). *El condicionameiento operante de B. F. Skinner*. Chile: Universidade Arturo Prat. Acedido a 15 de dezembro de 2015. Disponível em <http://www.monografias.com/trabajos15/condic-skinner/condic-skinner.shtml>.

Zenhas, A. (2006). O Movimento da Escola Moderna. Acedido 15 de dezembro de 2015. Disponível em <http://www.educare.pt/opiniaio/artigo/ver/id?=11939>.

ANEXOS

Anexo 1. Tabela de Registo

Dia	Duração	Adulto
__/__/____	__:__ até às __:__	A__

Ação	Interação	Resposta

Anexo 2. Codificação dos Participantes

Idade	Crianças																					
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22
3 anos																						
4 anos																						
5 anos																						

Adultos		A1	A2	A3
Idade		46 anos	52 anos	52 anos
Anos de Serviço	IPSS	22	18	19
	Total	24	35	19

Anexo 3. Registo das Observações

Dia	Duração	Adulto
26/10/2015	15:30 até às 15:40	A1

Ação	Interação	Resposta
C19 está a demorar a concluir uma proposta. Já todas as crianças estão a brincar, excepto C19 que ignora a atividade.	“Que feiozinho. Tu quando queres irritas um santo. Enquanto não fizeres isso não saís da mesa.”	C19 faz cara de amuada, continuando sem realizar a proposta.
C19 começa a riscar a folha da atividade.	“Tu já és grande, tens 5 anos e estás a comportar-te como um bebé. Depois o teu papá vai perguntar por que é que os outros meninos têm trabalhos feitos e tu não. O que lhe vou dizer?”	Após chamar á atenção, C19 ignora o adulto. Este entrega uma nova folha de registo e afasta-se da criança.
Após breves segundos, C19 começa a realizar a atividade proposta, sem qualquer ajuda, desempenhando-a como proposto.	“Boa, custou mas fizeste. Agora já vamos ter trabalhos para mostrar ao papá! Vai lá brincar.”	C19 levanta-se a sorrir e diz “Sim, está muito bonito. O papá vai gostar. O papá gosta sempre.” E vai brincar.
C4 chega à sala após a sesta, ainda sonolento.	“Ainda estás a dormir.”	C4 sorri e encosta-se ao adulto.

Dia	Duração	Adulto
27/10/2015	15:30 até às 15:40	A2

Ação	Interação	Resposta
C5 encosta-se a adulto pedindo mimo.	“No fim-de-semana foste passear?”	Responde “Sim.” e vai brincar com amigos.
C3 está a desinquietar as crianças que brincam na cozinha, atirando alguns objetos contra elas.	O adulto observa atentamente o que faz e no momento em que está prestes a atirar outra peça, diz “Não atira! Se atirares vens-te sentar.”	C3 pousa o objeto e vai para a manta, amuado.
Ao ver que o C3 está na manta há algum tempo sentado, o adulto vai ter com a criança.	“ Tu podes estar na casinha a brincar com os teus amigos, mas não os podes magoar, senão eles não querem brincar contigo.”	C3 choramingando pede: “Liga para a mamãe e para o papai”. O adulto faz de conta que atende ao que a criança pediu e esta volta para a casinha.

Dia	Duração	Adulto
28/10/2015	09:30 até às 09:40	A3

Ação	Interação	Resposta
C10 chega à sala e vai ter com a A3.	“ Ai, andas sempre com um cheirinho tão bom atrás de ti. Quem to põe?”	“O pai”, responde. “Tu também cheiras muito bem.”. Dá um beijinho à A3 e vai brincar na manta.
Entretanto o C2 chega à sala e também vai ao encontro de A3.	“ Ó meu amor, que carinha de sono. Ainda és tão pequenino. Dormias mais um bocadinho, não dormias?”	C2, envergonhado, responde “sim”, encostando-se ao adulto.
Enquanto abraçava C2, A3 estava a contar uma situação que lhe havia acontecido a outro adulto. E C8, muito sorrateiramente, sentou-se entre os adultos a ouvir a conversa.	“ Ai, tu és tão curiosa! Eu tenho de ter cuidado contigo, que tu contas tudo a toda a gente.”	C8 começa a rir-se e vai brincar para a casinha.

Dia	Duração	Adulto
02/11/2015	10:30 até às 10:40	A3

Ação	Interação	Resposta
C7 entra na sala e diz olá a todos.	“Ai, que princesinha, andas sempre tão linda! Olha que saia bonita.”	Vaidosa, sorri e vai para a manta.
As crianças estão a organizar-se pelas mesas para realizar uma proposta.	“C22! Antes que me esqueça, anda beber água! A tua mãe quer que bebas muita água, tens de ser um homenzinho e lembrares-te de beber água, sim?”	C22, enquanto bebe água, diz que sim, mexendo a cabeça. Terminando a dizer “Eu já sou grande.”.
Enquanto o grupo está a realizar a atividade proposta, A3 senta-se ao pé da C1.	“Vamos lá fazer o nosso porco-espinho. Onde queres que coloque cola?”	C1 indica com o dedo onde quer que A3 coloque a cola, escolhendo de seguida a folha que vai colar.
C1 escolhe as folhas que mais gosta e vai colocando em cima do cartão com o formato de porco-espinho que foi entregue a cada criança.	“Agora tens de pressionar as folhas. Tens de calcá-las com os teus dedinhos para ficarem bem seguras.”	Responde: “Sim. Está a ficar com muitos espinhos.”, enquanto vai pressionando as folhas.

Dia	Duração	Adulto
03/11/2015	10:30 até às 10:40	A1

Ação	Interação	Resposta
C3 está a fazer asneiras, bate nos colegas, atira os brinquedos contra os colegas.	“C3, eu estou a ver! Vais já para o banquinho amarelo!”	“ Mas eu não quero ir para o banquinho amarelo. Eu quero a mamãe e o papai”, choramingando.
C3 continua a chorar e a gritar “Eu quero a mamãe e o papai.”.	“Por que é que queres a mamãe e o papai?”, questiona A1.	C3 responde “Para me levarem para casa.
C3 volta a atirar brinquedos ao colegas, a tirar o que eles estão a utilizar e acaba por morder um colega.	“Agora vais mesmo para o banquinho amarelo! Estás de castigo! Isso não se faz!”	C3 começa a chorar, desinquietando o grupo com o barulho que faz.
C3 continua a chorar e a gritar “Eu quero a mamãe. Eu quero o papai.”	Acalmando-o, o adulto questiona: “C3, por que é que estás no banquinho amarelo?”	A criança para de chorar e responde: “Eu não sei!”.
Perante a resposta, o adulto questiona.	“Quando é que vais para o banquinho amarelo?”	“Quando faço coisa ruim.” e volta a chorar.
Recomeça a chorar e a pedir a mãe e o pai.	“Quando fazes asneiras, vais para o banquinho. Não podes ser mau. E não vou chamar o teu papai, nem a tua mamãe.”	Muito atento ao que o adulto lhe diz, cala-se e mantém-se silencioso e sentado no banquinho amarelo.

Dia	Duração	Adulto
04/11/2015	10:30 até às 10:40	A2

Ação	Interação	Resposta
C7 está a realizar uma atividade proposta pelas estagiárias e o adulto observa-a.	“Não se põe mais nada, C7. Não vês que está a ficar muito pesado?”, tirando-lhe a folha de mão.	A criança fica triste, pois queria decorar mais o desenho. Vai lavar as mãos e senta-se na manta. Enquanto isso o adulto vai guardando as atividades realizadas por todos.

Dia	Duração	Adulto
09/11/2015	15:30 até às 15:40	A2

Ação	Interação	Resposta
Triste, C18 comenta: “Eu ainda não tenho o convite para a festa do pijama”.	“Vais levá-lo hoje amor, não me esqueci de ti! Tu és reguila, mas eu já tinha saudades tuas.”	Abraçando o adulto, diz “Eu também tinha saudades tuas.”
O C3 está a desinquietar as restantes crianças, atirando os brinquedos.	“Não pode ser C3, não atires os brinquedos senão vens-te sentar.”	Responde “Eu quero a mamãe e o papai”, chorando. O adulto ignora e a criança acaba se sentar na casinha a brincar.
C6 faz cocó nas cuecas, e só após algum tempo os adultos se apercebem de onde vem o cheiro.	“C6, tens de te lembrar, tens de ir à casa de banho fazer. Ou se acontecer, tens de dizer. A mamã vai ficar tão triste.”	“Eu sei, desculpa.”- responde, lamentando o seu descuido.

Dia	Duração	Adulto
10/11/2015	15:30 até às 15:40	A1

Ação	Interação	Resposta
C6 está a brincar com um puzzle e levanta-se para ir para outra área, afirmando “eu não consigo fazer isto”.	“Onde vais? Primeiro vais acabar o que estavas a fazer! Tu tens de tentar, não podes desistir.”	Senta-se e tenta fazer o puzzle, pedindo apoio e conseguindo acabá-lo.
C3 está a fazer um puzzle e consegue terminá-lo, chamando o adulto para ver.	“Que bom C3, muito bem. Queres ir buscar outro?”	Satisfeito, vai arrumar o puzzle e buscar outro.
C10 vai ter com adulto, dizendo que se magoou num dedo, choramingando.	“Diz à tua mãe, ela é médica! Vá anda cá, que eu dou um beijinho.”	Fica contente e senta-se no colo do adulto pedindo atenção e mimo.

Dia	Duração	Adulto
16/11/2015	09:30 até às 09:40	A1

Ação	Interação	Resposta
C21 está a brincar, cai e começa a chorar.	O adulto vai ter com ele e enquanto vê se ficou marcado, diz: “Não chores, não chores. Tem calma! Se não chorares não te dói tanto.”	O C21 acalma-se, enquanto espera que tragam o gelo.
Enquanto coloca o gelo, C21 está encostado ao adulto.	O adulto atenta: “Tens de ter mais cuidado. Estás sempre a cair”.	C21 confirma, prometendo que vai ter mais cuidado.
C14 chega mais cedo que o habitual, mas mal entra na sala começa a aborrecer os colegas, tirando-lhes os brinquedos.	“C14 ultimamente andas muito nervoso. Que se passa? Assim vais para o sofá!”	C14 cruza os braços e amua, sentando-se num canto da sala. A1 ignora e ele permanece na manta até ao fim da observação.

Dia	Duração	Adulto
17/11/2015	09:30 até às 09:40	A3

Ação	Interação	Resposta
C16 está a desenhar. Revela uma destreza incrível. “Podes desenhar no meu caderno?” – pergunta.	Adulto: “Tu é que és o craque nos desenhos, meu querido, não sou eu.”	Continua a desenhar, orgulhoso e procurando atenção de outros adultos para estes verem o que desenhou.
C16 faz um desenho, o adulto questiona-o sobre o que desenhou, à qual a criança responde: “É uma galinha e um galo.”	“Mas porque é que esta é a galinha e este o galo?”	Estranhando a pergunta, responde.
Responde: “Porque o galo tem uma crista e a galinha não”, reforçando com o lápis a crista que havia desenhado.	“Ah, muito bem! Distinguimos uma galinha de um galo pela crista.”	C16 fica feliz por ter sido compreendido e começa a rir e a saltar.
C20 está a tocar cuidadosamente no placard que tem uma fogueira representada.	“Cuidado! Olha que te queimas” – sorrindo.	Criança ri-se e continua a brincar.
C16 começa a fazer riscos desordenados no caderno.	“O que é isto? Isto é riscalhada e tu sabes fazer coisas mais bonitas que isto! Vá faz um animal para mim.”	Recomeça os desenhos anteriores, desenhando uma vaca, uma ovelha, um pato, ...

Dia	Duração	Adulto
18/11/2015	09:30 até às 09:40	A2

Ação	Interação	Resposta
Os adultos estão a conversar sobre uma situação que aconteceu com os pais de uma criança, enquanto C8 se senta ao pé dos mesmos escutando atentamente a conversa.	“Ai, lá estás tu. Tu és uma coscuvilheira. Que mania tu ganhaste.”	C8 ignora.
Ignorando o que A2 lhe diz, o adulto reforça.	“Ainda no outro dia fizemos uma prenda para os pais, que era surpresa e tu mal chegaste a casa contaste tudo à mamã, não foi?”	“Sim! Eu tinha de lhe dizer.”
Perante a resposta de C8, o adulto responde.	“Quando te contamos um segredo, não podes contá-lo a mais ninguém. Tu sabes o que é um segredo, não sabes?”	“Sei, é uma coisa que guardamos para nós e que contamos à mamã.”. Respondendo tão espevitadamente, os adultos começam a rir-se e a criança vai brincar.

Dia	Duração	Adulto
23/11/2015	11:00 até às 11:10	A3

Ação	Interação	Resposta
C3 não tem vontade de ir à piscina, então decide dizer a todos os colegas da sala: “Hoje não há piscina!”. Algumas crianças, preocupadas, começam a implicar com C3, dizendo que ele é mentiroso.	“C3, quem te disse que esta semana não há natação? Disseram-te isso ou não queres ir?”	C3 responde: “Eu não quero ir.” Ao que o adulto diz: “Se não queres ir, dizes. Mas mentir é que não mentir é feio.”. O adulto continua a fazer a contagem de meninos que vão à piscina e vai tratar da mesa do almoço.

Dia	Duração	Adulto
24/11/2015	11:00 até às 11:10	A2

Neste dia não se registou qualquer interação, uma vez que o adulto em observação não se encontrava na sala. Ausentou-se para preparar as mesas de almoço e o dormitório.

Dia	Duração	Adulto
25/11/2015	11:00 até às 11:10	A1

Ação	Interação	Resposta
C16 está a desinquietar algumas crianças, batendo-lhes.	“C16, para! Assim não pode ser. Tem calma.”	A criança ignora o adulto e continua a fazer asneiras.
Perante tais comportamentos o adulto dirige-se até C16, agarrando-o.	“Vais para outra sala! Aqui não estás mais. Não quero meninos mal comportados aqui!”	C16 começa a gritar, muito agitado, magoando o adulto com pontapés.
A1, nervosa, senta-se com C16 no sofá agarrando-o de modo a acalmá-lo.	“C16 , assim não! Assim vais para a sala do lado. Magoaste-me. Queres ir para a outra sala?”	C16 muito atento à A1, diz “Para C16!” e fica ao pé de A1 até se acalmar. A1 não lhe diz mais nada, ausentando-se para resolver uma questão do Halloween.

Dia	Duração	Adulto
30/11/2015	09:30 até às 09:40	A2

Ação	Interação	Resposta
Mal entra na sala, C16 começa a provocar algumas crianças.	“Já vais começar C16? Já estás assim? O dia ainda agora começou!” , agarrando-o e colocando-o no seu colo.	C16 sossega e deixa-se ficar no colo do adulto até ao fim da observação.

Dia	Duração	Adulto
01/12/2015	09:30 até às 09:40	A3

Neste dia não se verificou qualquer tipo de registo. O adulto estava indisposto e ausentou-se da sala durante o período de observação, falando apenas com A2.

Dia	Duração	Adulto
02/12/2015	09:30 até às 09:40	A1

Ação	Interação	Resposta
Chorando, C3 questiona “Os monstros existem?”	O adulto responde “Não, os monstros não existem! Só nas salas heterogéneas.”. E sussurra: “Tipo vocês.”, rindo-se.	Para de chorar e vai para a manta brincar.
C9 anda pela sala a desfilar, abanando a anca.	“Andas aí toda chique, pareces uma senhora!”	Continua a desfilar, mostrando-se vaidosa.
C1 e C15 entram na sala, bem dispostas.	“Ora bom dia minhas meninas! Toca a entrar! Beijinho à mamã e à avó e venham para aqui.”	Despedem-se dos familiares e correm ao encontro do adulto, abraçando-o.

Dia	Duração	Adulto
07/12/2015	15:30 até às 15:40	A3

O adulto ausenta-se da sala para preparar os lanches das crianças.

Dia	Duração	Adulto
09/12/2015	09:30 até às 09:40	A2

Ação	Interação	Resposta
C6 não está a deixar o C3 brincar com um brinquedo que trouxe de casa.	“ C6, ou deixas o C3 brincar ou vai ter de arrumar isso.”	C6 chateado diz “Mas eu não quero que ninguém brinque com o meu brinquedo.”
C6 continua a não querer emprestar o brinquedo.	“Já sabes como funciona. Quando trazemos um brinquedo de casa temos de deixar os amigos brincar, senão temos de o arrumar, não é?”	C6 empresta o brinquedo e vai buscar um puzzle.
Enquanto C6 faz o puzzle, o adulto explica.	“Quando o teu maninho nascer, vais ter de deixá-lo brincar com as tuas coisas, tal como tens de fazer aqui.”	C6 confirma acenando com a cabeça.

Dia	Duração	Adulto
14/12/2015	14:00 até às 14:10	A3

Ação	Interação	Resposta
C21 e C18 estão a brincar com um carro magnético, mas não estão a conseguir equilibrá-lo.	O adulto aconselha a mudarem a posição das rodas. “Experimentem passar as rodas para trás.”	Crianças felizes dizem “leiii, funciona!” E C21 diz ao C18 “Vês, eu bem disse que tínhamos de fazer isso.”

Dia	Duração	Adulto
15/12/2015	14:00 até às 14:10	A1

Preocupada com a logística de uma saída do grupo ao exterior, ausenta-se da sala para resolver problemas que surgem entretanto.

