



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Relatório de Estágio

**A qualidade das interações adulto-criança como promotora  
de aprendizagem e desenvolvimento**

Leticia Veras Padinha

Orientador(es) | Maria Assunção Folque

Évora 2024

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Relatório de Estágio

**A qualidade das interações adulto-criança como promotora  
de aprendizagem e desenvolvimento**

Leticia Veras Padinha

Orientador(es) | Maria Assunção Folque

Évora 2024

---

---

---

---



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Isabel José Fialho (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Artur (Universidade de Évora) (Arguente)  
Maria Assunção Folque (Universidade de Évora) (Orientador)

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, por todo o apoio, amor, carinho e dedicação durante todos estes anos, por viverem comigo esta aventura e por não me terem deixado desistir.

Aos meus amigos que sempre acreditaram em mim e que me deram forças para continuar.

Às minhas companheiras de Évora, Beatriz Calado, Susana Abreu, Margarida Rente, Vera Asper, Cláudia Rocha e Alexandra Pimenta, que passaram por todas as etapas da vida académica comigo, partilhando tristezas e alegrias todos os dias.

À minha orientadora, Professora Assunção Folque, por todo o apoio, incentivo, e ensinamentos transmitidos.

Aos professores, educadoras cooperantes, auxiliares e todas as restantes pessoas com quem me cruzei durante estes anos e que contribuíram para a minha formação e evolução enquanto pessoa e enquanto profissional.

# **A qualidade das interações adulto-criança como promotora de aprendizagens e desenvolvimento**

## **Resumo**

O presente relatório foi realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora. O estudo aqui apresentado foca-se na temática da qualidade das interações entre o adulto e as crianças como promotora de aprendizagens e de desenvolvimento. O principal objetivo é qualificar as interações entre adulto e criança, de modo a promover uma aprendizagem e consequente desenvolvimento, de qualidade das crianças.

A metodologia utilizada foi a investigação-ação que segundo Alarcão (2001) é uma “forma de pesquisa auto-reflectida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo as educacionais) com vista à melhoria da racionalidade e da justiça (coerência e nível de satisfação)”.

Serão utilizados alguns instrumentos de produção de dados como as notas de campo diárias sobre a PES, as respetivas reflexões e as planificações semanais e diárias. Será ainda utilizada a escala de empenhamento do adulto (Pascall & Bertram) baseada na recolha de vídeos.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; Interações; Aprendizagens; Adulto-criança; Prática de Ensino Supervisionada;

# **The quality of adult-child interactions as a promoter of learning and development**

## **Abstract**

This report was carried out within the scope of the Curricular Units of Supervised Teaching Practice in Nursery and Kindergarten of the master's degree in Pre-School Education at the University of Évora. The study presented here focuses on the theme of the quality of interactions between adults and children as a promoter of learning and development. The main objective is to qualify interactions between adults and children, to promote quality learning and subsequent development of children.

The methodology used was action research, which according to Alarcão (2001) is a “form of self-reflective research, carried out by participants in social situations (including educational ones) with a view to improving rationality and justice (coherence and level of satisfaction)”.

Some data production instruments will be used, such as daily field notes on PES, the respective reflections, and weekly and daily plans. The adult engagement scale (Pascal & Bertram) based on video collection will also be used.

**Keywords:** Preschool Education; Interactions; Learning; Adult-child; Supervised Teaching Practice.

# Índice

<i>Introdução</i> .....	6
<i>Capítulo I – Metodologia</i> .....	9
<b>1. Opção Metodológica - A Investigação-Ação</b> .....	9
<b>1.1. Problemática e Objetivos</b> .....	10
<b>1.2. Instrumentos e procedimentos de produção de dados</b> .....	11
<i>Capítulo II – Enquadramento Teórico</i> .....	15
<b>2. Qualidade na educação de infância: definição do conceito</b> .....	15
<b>2.1. Qualidade na educação de infância enquanto fator determinante na aprendizagem e desenvolvimento da criança</b> .....	15
<b>2.2. Perfil do educador</b> .....	16
<b>2.3. As interações adulto-criança como fator de qualidade na educação de infância</b> .....	18
<b>3. Interação adulto-criança na educação de infância</b> .....	20
<b>3.1. Importância da interação adulto-criança</b> .....	20
<b>3.2. As interações adulto-criança nas propostas pedagógicas e curriculares para a infância</b> .....	20
<i>Capítulo III – Análise da Intervenção em PES</i> .....	23
<b>4. Contextos de Intervenção PES</b> .....	23
<b>4.1. O Contexto de Creche</b> .....	23
<b>4.1.1. Caracterização da ação educativa</b> .....	23
<b>4.1.2. Caracterização do Grupo de Crianças</b> .....	24
<b>4.1.3. Análise da Intervenção</b> .....	26
<b>4.1.4. Reflexão sobre a intervenção</b> .....	38
<b>4.2. O Contexto de Pré-Escolar</b> .....	40
<b>4.2.1. Caracterização da Ação Educativa</b> .....	40
<b>4.2.2. Caracterização do Grupo de Crianças</b> .....	41
<b>4.2.3. Análise da Intervenção</b> .....	43
<b>4.2.4. Reflexão sobre a intervenção</b> .....	58

<i>Capítulo IV – Considerações Finais</i> .....	60
<i>Referências Bibliográficas</i> .....	62

### **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1 – Momentos de interação gravados em vídeo</b> .....	14
<b>Tabela 2 – Caracterização do grupo de Creche</b> .....	25
<b>Tabela 3 – Caracterização do grupo de Pré-Escolar</b> .....	41

### **Índice de Figuras:**

<b>Figura 1 – Quadro teórico de Pascal e Bertram para a qualidade</b> .....	19
<b>Figura 2 – Tabela da 1ª recolha de vídeos em Creche</b> .....	38
<b>Figura 3 – Tabela da 2ª recolha de vídeos em Creche</b> .....	39
<b>Figura 4 – Projeto: Os países da nossa escola</b> .....	45
<b>Figura 5 – Projeto: Lista de palavras dos quatro países</b> .....	46
<b>Figura 6 – Projeto: Planisfério com identificação dos quatro países</b> .....	47
<b>Figura 7 – Projeto: Uma das cartas enviadas aos pais</b> .....	47
<b>Figuras 8 e 9 – Projeto: Construção dos trajes tradicionais</b> .....	48
<b>Figura 10 – Projeto: Trajes tradicionais da Venezuela, Brasil, Cabo-Verde e Portugal</b> .....	48
<b>Figura 11 – Tabela da 1ª recolha de vídeos em Pré-Escolar</b> .....	58
<b>Figura 12 – Tabela da 2ªrecolha de vídeos em Pré-Escolar</b> .....	59



## Introdução

O presente relatório pretende associar os conhecimentos teóricos aos práticos, adquiridos durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar na Universidade de Évora, das unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada (PES) nas valências de creche e jardim de infância, tendo como foco principal a qualidade das interações entre o adulto e a criança como promotora de aprendizagens e desenvolvimento.

É de extrema importância ter em conta que este trabalho ocorreu em simultâneo com a pandemia de Covid-19, o que influenciou de maneira significativa a prática durante o estágio.

A escolha deste tema surgiu da preocupação pessoal de fazer um bom trabalho a nível prático e conseqüentemente no desenvolvimento de cada criança que cruza e virá a cruzar o meu caminho. Tal como é explicado por Lopes, Portugal e Figueiredo (2021), estudos sobre a qualidade dos contextos de creche destacam o papel do educador como indicador de qualidade a nível das interações adulto-criança.

Diversos estudos referem que as interações entre adultos e crianças em meio escolar (incluindo na Educação de Infância) são pobres. Podemos tirar esta conclusão a partir de estudos como o de Tizard & Hughes (1984), de Siraj-Blatchford (2002) e ainda Cazden (2001). No estudo de Tizard e Hughes (1984), as crianças falavam muito mais com as mães em casa do que com as educadoras no jardim de infância. As participações das crianças nas conversas são mais equilibradas em casa e no jardim de infância as educadoras fazem mais perguntas. É então bastante visível que a interação que o adulto tem com a criança influencia a sua predisposição para comunicar e conseqüente aprendizagem. Isto acontece porque no jardim de infância, as educadoras abordam temas mais relacionados com conteúdos em vez de terem conversas acerca do dia a dia das crianças e sobre coisas que elas vivenciam e por conseqüência são capazes de dar uma opinião ou refletir sobre aquele assunto. No estudo de Siraj-Blatchford (2002), a autora refere-se às interações de qualidade como uma partilha de pensamento sustentada, onde o adulto e a criança se envolvem num processo intelectual a fim de resolverem um problema ou até mesmo discutir um conceito. Neste “exercício” participam ambos os intervenientes com o objetivo de levarem a aprendizagem mais além. De acordo com Alexander (2004), o diálogo é o principal meio pelo qual os humanos comunicam e este diálogo, possibilita conexões cerebrais, principalmente na infância. As interações entre o adulto e a criança e entre os pares, são cruciais para a

aprendizagem e para ultrapassar obstáculos. Diálogos ricos, cognitivamente, promovem a atenção dos alunos, aumentando a sua concentração nas tarefas, conduzindo a melhores resultados (Alexander, 2004). De acordo com Pascal & Bertram (2009, p.136), Carl Rogers, identificou três dimensões das interações dos educadores com as crianças que potenciam o seu envolvimento na aprendizagem, a sensibilidade e autenticidade, a aceitação, valorização e confiança, e ainda a compreensão empática. Posto isto, Ferre Laevers, baseou-se no trabalho de Rogers e identificou três categorias/attitudes do comportamento do professor e utilizou-as na escala de empenhamento do adulto, são elas a sensibilidade, a estimulação e a autonomia. Aliando todas estas informações é possível entender que é necessário o adulto ter em atenção a maneira como interage com as crianças para que a aprendizagem da mesma, seja de qualidade. Esta área de estudos, no meu ponto de vista é extremamente importante, pois é o objetivo da comunidade educativa, mas principalmente do educador, proporcionar às crianças um desenvolvimento consistente e aprendizagens de qualidade para que a formação seja plena. Sendo eu, uma futura profissional na área da educação, este também será um dos meus grandes objetivos e daí a escolha desta temática. Pretendo, então, com este estudo tornar-me uma profissional exemplar principalmente no que diz respeito às interações com as crianças.

Apresentando agora a estrutura do presente relatório, no primeiro capítulo farei uma descrição da metodologia, uma breve descrição do conceito de investigação-ação, de seguida falarei da problemática e dos objetivos deste projeto e ainda dos instrumentos e procedimentos de produção de dados usados durante a recolha de informação.

No segundo capítulo será desenvolvido o tema do relatório, irei falar acerca da qualidade da educação de infância, a definição do conceito, a qualidade sendo um fator determinante na aprendizagem e desenvolvimento da criança e qual o perfil que o educador deve ter para promover aprendizagens de qualidade. Neste capítulo é falado ainda sobre a interação entre o adulto e a criança, a importância dessa interação e como ela é feita nas propostas pedagógicas e curriculares para a infância, mais especificamente no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), na abordagem High-Scope e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

No terceiro capítulo é feita a análise da minha intervenção nos contextos da prática pedagógica em Creche e em Pré-Escolar. Para cada contexto irei fazer a

caracterização da ação educativa e a caracterização do grupo de crianças e posteriormente irei descrever e analisar a minha intervenção aliando os dados recolhidos e a teoria.

## Capítulo I – Metodologia

Neste capítulo será tratado o conceito de investigação-ação, a problemática e objetivos do projeto, um roteiro da investigação que inclui o que foi feito para alcançar os objetivos e posteriormente os instrumentos e procedimento de produção de dados.

### 1. Opção Metodológica - A Investigação-Ação

O presente estudo seguiu a metodologia de investigação-ação, que segundo Kemmis, citado por Alarcão (2001), é uma “forma de pesquisa auto-refletida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo as educacionais) com vista à melhoria da racionalidade e da justiça (coerência e nível de satisfação).” (Alarcão, 2001, p. 7).

Segundo Coutinho et al (2009) é um conceito ambíguo e por isso praticamente impossível de haver apenas uma definição correta, mencionando alguns conceitos de outros autores como Elliot (1993) que define a investigação-ação como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma.

Watt (1985), citado por Coutinho et al (2009), refere que a investigação-ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.

Segundo autores como Cortesão (1998), Coutinho (2005) e Zuber-Skerritt (1992), citados por Coutinho et al (2009), a investigação-ação apresenta as seguintes características: (1) Participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. (2) Prática e interventiva pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. (3) Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. (4) Auto-avaliativa, pois as modificações são continuamente avaliadas numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

Com isto, de acordo com Coutinho et al (2009) podemos considerar que a investigação-ação tem como objetivos, compreender, melhorar e reformar práticas (Ebbutt, 1985) e ainda intervir em pequena escala no funcionamento de entidades reais e analisar detalhadamente os efeitos dessa intervenção (Cohen & Manion, 1994).

Segundo Latorre (2003) citado por Coutinho et al (2009), a metodologia da Investigação-Ação alimenta uma relação simbólica com a educação, sendo considerada a metodologia do professor como investigador. Assim sendo, o conceito de investigação-ação está intimamente ligado à noção de professor-investigador, pois na sua prática, o professor depara-se com uma série de dificuldades/problemas que precisam ter soluções de qualidade, não sendo possível atingi-los apenas com base nas suas experiências profissionais e pessoais, o professor vê-se com a necessidade de recorrer à investigação e posterior reflexão para alcançar essas tão importantes soluções de qualidade (Ponte, 2002, p.1). A prática e a reflexão encontram-se intimamente relacionadas, no âmbito educacional pois a prática educativa faz emergir diversas questões e incertezas, criando várias oportunidades de reflexão. (Coutinho et al, 2009, p.358)

### **1.1. Problemática e Objetivos**

A temática deste estudo de investigação-ação foi **A Qualidade das Interações Adulto-Criança como Promotora de Aprendizagens e Desenvolvimento**. Esta temática foi escolhida para ser aprofundada durante a PES devido à grande preocupação que tenho acerca da maneira como devo interagir corretamente com as crianças, promovendo as suas aprendizagens e conseqüentemente o seu desenvolvimento. Apesar de não sentir aparente dificuldade na minha interação com as crianças, senti necessidade de compreender se a minha prática estava a ser a mais correta tendo em conta os objetivos desta temática.

Desde há muito que estudos como os de Siraj-Blatchford (2002) e Tizard & Hedges (1984) comprovam que as interações entre o adulto e a criança em meio educativo formal (incluindo na educação de infância) são pobres. Assim sendo, é urgente qualificar as interações entre o adulto e a criança, de modo a promover uma aprendizagem e conseqüente desenvolvimento, de qualidade das crianças, foi este o objetivo geral definido para este estudo.

Para conseguir alcançar a qualidade de interação que se pretendia, estabeleci alguns objetivos específicos:

1. Compreender que interações por parte do educador promovem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança;

2. Analisar o modo como interajo com as crianças no sentido de compreender de que modo, posso melhorar a minha interação;
3. Planear interações de qualidade e refletir sobre a sua adequação;
4. Analisar o modo como a minha interação com as crianças promove a sua participação e consequentemente a sua aprendizagem;

## **Roteiro de Investigação-Ação**

De maneira alcançar os objetivos propostos neste projeto, delineei algumas ações para cada um deles. Para concretizar o primeiro objetivo realizei pesquisa documental e leitura dos documentos de referência relativamente às interações do adulto com a criança, considerei extremamente importante o manual DQP e nele a escala de empenhamento do adulto. No que concerne ao segundo objetivo, fiz uma série de gravações de vídeo das minhas interações com as crianças em diversos momentos do dia, por exemplo, momentos em grande grupo, momentos em pequeno grupo, momentos individuais e posteriormente apliquei a escala de empenhamento do adulto, apresentada no manual DQP, nas primeiras semanas da prática supervisionada. Para o terceiro objetivo recorri ao conhecimento que adquiri na preparação do primeiro objetivo, nas interações durante o restante período da prática supervisionada, tendo sempre em conta a individualidade de cada criança e os seus interesses e características, planeando e refletindo sobre as minhas intervenções. Finalmente para o quarto objetivo, voltei a fazer gravações de vídeo das interações com as crianças, exatamente nos mesmos momentos do dia, mas já na última semana de prática supervisionada, repetindo todo o processo de aplicação da escala.

### **1.2. Instrumentos e procedimentos de produção de dados**

#### **Notas de campo e reflexões diárias – Caderno de formação**

As notas de campo e o caderno de formação com as respetivas reflexões ao longo do mesmo, constituem um instrumento muito valioso para a dimensão investigativa pois, permite a reflexão de todos os acontecimentos relevantes durante a prática. Segundo Oliveira e Serrazina (2002), a “ (...) prática reflexiva surge como um

modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas.” (p.1)

Apesar de haver uma grande evolução na escrita das notas de campo, com elas consegui não só utilizá-las para melhorar a minha prática e reflexão sobre o trabalho, mas também para o desenvolvimento da minha própria escrita.

Para mim, as notas de campo e as respetivas reflexões foram muito importantes na medida em que me permitiram identificar o problema, as dificuldades que encontrei e posteriormente a delinear os objetivos para conseguir resolver o problema encontrado. Com estes instrumentos consegui ainda melhorar a minha prática em todos os sentidos, em especial na qualidade da minha interação com as crianças. Além de melhorar a prática, ajudaram-me a conhecer e compreender melhor as crianças dos grupos com quem estive possibilitando-me auxiliá-las na resolução de alguns problemas ou a ultrapassarem alguma frustração, de maneira a promover um desenvolvimento de qualidade. E como é evidente um instrumento bastante importante para a recolha de dados, onde pude também refletir acerca da minha interação com as crianças.

### **Planificações (Semanais e Diárias)**

As planificações são um instrumento fundamental para a prática. “Planejar permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas.” (OCEPE, 2016, p.15)

Este instrumento ajudou-me então a organizar o trabalho pretendido para os dias/semanas, sempre tendo em conta as sugestões das crianças, e as suas competências, pensando sempre em potenciar as suas aprendizagens. Planifiquei as minhas interações de maneira que todas as crianças tivessem voz, dando as suas opiniões e contributos em todos os momentos de planificação de atividades como na sua execução. Dei especial atenção aos momentos de pequeno grupo e momentos individuais para conseguir dar mais atenção a cada criança e daí conseguir corresponder às suas necessidades.

Contei também com a ajuda das educadoras cooperantes para a realização destes instrumentos e dar um uso mais adequado dos mesmos.

## **Registo Fotográfico**

O registo fotográfico é importante para complementar as notas de campo, as respetivas reflexões e posteriormente as conclusões. Esteves (2008, p. 91), sugere que os professores utilizem o registo fotográfico como fonte de dados e não apenas como auxiliar de conteúdo de aprendizagens.

## **Escala de Empenhamento do Adulto e Registo em vídeo**

A escala de empenhamento do adulto (Laevers, 1993) é uma das mais importantes para o profissional realmente entender o que pode melhorar na sua interação com as crianças e como fazê-lo. E a “finalidade da escala de empenhamento do adulto é centrar a atenção sobre o tipo de mediação pedagógica do adulto no processo de aprendizagem das crianças” (DQP, 2009).

Segundo Rogers, Ferre Laevers (1994) esta escala é composta por 3 categorias de ação do adulto:

Sensibilidade – o cuidado que o adulto revela ter em relação ao emocional da criança, incluindo também a empatia, a sinceridade, a capacidade de resposta e a afetividade.

Estimulação – como o adulto intervém no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção.

Autonomia – o grau de liberdade que o adulto dá à criança durante o processo de aprendizagem, para se expressar e experimentar.

Estas três categorias são avaliadas numa escala de 1 a 5 consoante as atitudes observadas, sendo que o nível 1 corresponde à observação de atitudes de total falta de empenhamento e o nível 5 corresponde à observação de atitudes de total empenhamento.

A utilização da escala do empenhamento do adulto foi feita da seguinte forma:

Em cada valência (creche e jardim de infância) escolhi 3 momentos do dia no início e no final do estágio, para ser possível a avaliação da minha evolução a nível das interações com as crianças. A fim de poder analisar o meu empenhamento com alguma profundidade, realizei gravações de vídeo destes momentos que posteriormente eram avaliados por mim, pela educadora cooperante e pela professora orientadora do estágio, utilizando a escala. Estes três olhares permitiram que os momentos fossem avaliados de formas e pontos de vista diferentes, tornando a avaliação mais rica ao nível dos aspectos a melhorar.



De seguida apresento uma tabela que especifica os momentos gravados em vídeo para posterior aplicação da escala de empenhamento do adulto.

Creche		Pré-Escolar	
Primeira Semana	Última Semana	Primeira Semana	Última Semana
Almoço	Almoço	Momento de grande grupo (Plano do dia)	Momento de grande grupo
Brincadeira Livre	Higiene (Fralda)	Ginástica	Momento de pequeno grupo
Higiene (Fralda)	Higiene (Escovar os dentes)	Momento de pequeno grupo	
Hora do Conto		Momento individual	
Higiene (Escovar os dentes)			

Tabela 1 – Momentos de interação gravados em vídeo.

## **Capítulo II – Enquadramento Teórico**

### **2. Qualidade na educação de infância: definição do conceito**

Antes de compreender o que é uma educação de infância de qualidade, é importante perceber o que é a qualidade e se realmente existe uma explicação definida para este conceito.

Segundo o manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*, “a qualidade é um conceito dinâmico e subjetivo e que a experiência permite afirmar que é impossível e inútil estabelecer uma definição precisa e inalterável do conceito” (p.35). É perceptível então, que não é possível estabelecer um conceito objetivo e fechado acerca do contexto de qualidade. Então, é um conceito que varia consoante o assunto que está a ser abordado, e também dependendo do espaço temporal em que está a ser tratado.

Sabe-se contudo que, a qualidade da educação influencia diversas dimensões ao nível da vida das crianças, associada à sua qualidade de vida, justificando, de acordo com diversos autores, a conexão destes dois conceitos, qualidade da educação e qualidade de vida.

Assim sendo, um contexto educativo de qualidade, é aquele que tem um impacto positivo no desenvolvimento das crianças (Gamelas, Lima, Cadima & Peixoto, 2009).

#### **2.1. Qualidade na educação de infância enquanto fator determinante na aprendizagem e desenvolvimento da criança**

Segundo Gamelas et al (2009), vários autores (Bairrão, 1998; Cryer, 1999; Rossbach, Clifford & Harms, 1991) tem tentado encontrar um conjunto de características nos contextos pré-escolares que se enquadrem como indicadores da sua qualidade geral. Os autores acima mencionados referem dois grupos de variáveis. As “variáveis de estrutura” que abrangem as características físicas e ambientais dos contextos. E as “variáveis de processo” que estabelecem os níveis de qualidade com repercussão no desenvolvimento das crianças (incluindo as interações).

De acordo com a brochura “Práticas de Qualidade em Educação de Infância” (2021), existem diversos fatores associados à qualidade da educação de infância que contribuem para positivamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a níveis cognitivos, emocionais e sociais. São abordados ainda alguns fatores

relacionados à qualidade da educação de infância como uma abordagem pedagógica que abrange a educação e os cuidados e que encara o desenvolvimento e a aprendizagem como processos “(...) indissociáveis, holísticos e integrados” e ainda a centralidade numa pedagogia que coordena atividades iniciadas pelas crianças e atividades iniciadas pelos profissionais com o objetivo de estimular o envolvimento ativo das crianças nos seus processos de aprendizagem.

O educador toma então um papel de mediador de ambientes pedagógicos relacionais. “Nestes ambientes o educador cria situações de aprendizagem múltiplas e integradas e holísticas que permitam a cada criança descobrir-se enquanto pessoa com dinâmica motivacional e com agência para criar e desenvolver propósitos e intenções. A qualidade tem a ver com o modo como os adultos respondem às necessidades das crianças, como promovem o seu bem-estar emocional e a autonomia e como as estimulam para se envolverem ativamente na sua aprendizagem.” (Práticas de Qualidade em Educação de Infância, 2021, p.8)

## **2.2. Perfil do educador**

O educador é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, daí ser tão importante analisar as suas interações e ter em atenção o seu perfil, para haver certezas de que as crianças terão uma educação de qualidade mesmo sendo este apenas um dos aspetos tão importantes para este trabalho.

O decreto de lei nº 241/2001 de 30 de Agosto descreve não só o perfil do professor do ensino básico e secundário, mas também o perfil do educador de infância na educação pré-escolar, sendo que a formação deste profissional pode abranger funções educativas com crianças de idade inferior a 3 anos. Posto isto, este perfil é indicado tanto para os profissionais do pré-escolar como para os da valência de creche.

No mesmo decreto de lei acima mencionado é dito que “no âmbito da relação e da ação educativa”, o educador de infância:

- “a) Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia;
- b) Promove o envolvimento da criança em actividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-

os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;

c) Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;

d) Envolve as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver;

e) Apoia e fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo;

f) Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;

g) Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;

h) Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.”

Assim sendo, um educador, terá de corresponder a todas estas competências, apenas no âmbito da relação e ação educativa (precisando corresponder às dos outros âmbitos) para ter um perfil adequado de um profissional que educa com qualidade.

Nos vários modelos de pedagogia, os educadores apresentam um papel de grande importância na qualidade de ensino.

No modelo do Movimento da Escola Moderna, o educador assume-se com promotor da organização participada; dinamizador da cooperação; animador cívico e moral do treino democrático; auditor ativo; mantém e estimula a autonomia e responsabilidade de cada educando no grupo de educação cooperada. (Niza, 2013, p. 158)

Ou seja, o educador orienta as crianças a compreender e seguir as finalidades fundamentais e princípios estratégicos do modelo MEM.

Na abordagem High-Scope, o educador procura estruturar a sua relação com bebés e crianças pequenas através de parcerias, criando sentimentos de controlo partilhado e de liberdade para que elas executem as suas ideias e experimentem adaptar as ideias do outro às suas necessidades. (Post & Hohmann, 2011, p.73)

Dias e Bhering (2004), assumem que o educador deve ser “apoiador de iniciativas infantis” e “organizador de atividades desafiadoras”.

Oliveira-Formosinho (2013), acrescenta ainda que o adulto deve participar ativamente nas atividades e brincadeiras das crianças, observando e mantendo um diálogo equilibrado entre a “fala de adulto e a de criança”, ouvindo-as atentamente.

O educador que se guia pelas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (2016), deve apoiar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem das crianças explorando o meio social que tem à sua disposição e às interações que são possíveis obter nos contextos.

Concluindo, estes modelos pedagógicos apesar de apresentarem características diferentes, concordam em alguns aspectos relativamente ao papel do educador perante as crianças. Todos eles promovem uma participação ativa das crianças no dia a dia do grupo, apoiam as suas necessidades, ideias e interesses, promovem a cooperação e a confiança.

### **2.3. As interações adulto-criança como fator de qualidade na educação de infância**

Para demonstrar que as interações são realmente um fator de qualidade, existe um quadro teórico para a qualidade, criado por Pascal e Bertram, abordado no Manual DQP que auxilia os educadores a melhorarem a sua prática.

Segundo o manual DQP (2009), Pascal e Bertram, elaboraram este quadro com base em alguns estudos nacionais e internacionais bem como em opiniões de alguns educadores, pais e crianças. Nele estão representadas as dimensões/aspectos da qualidade que para os educadores influenciam a sua prática.

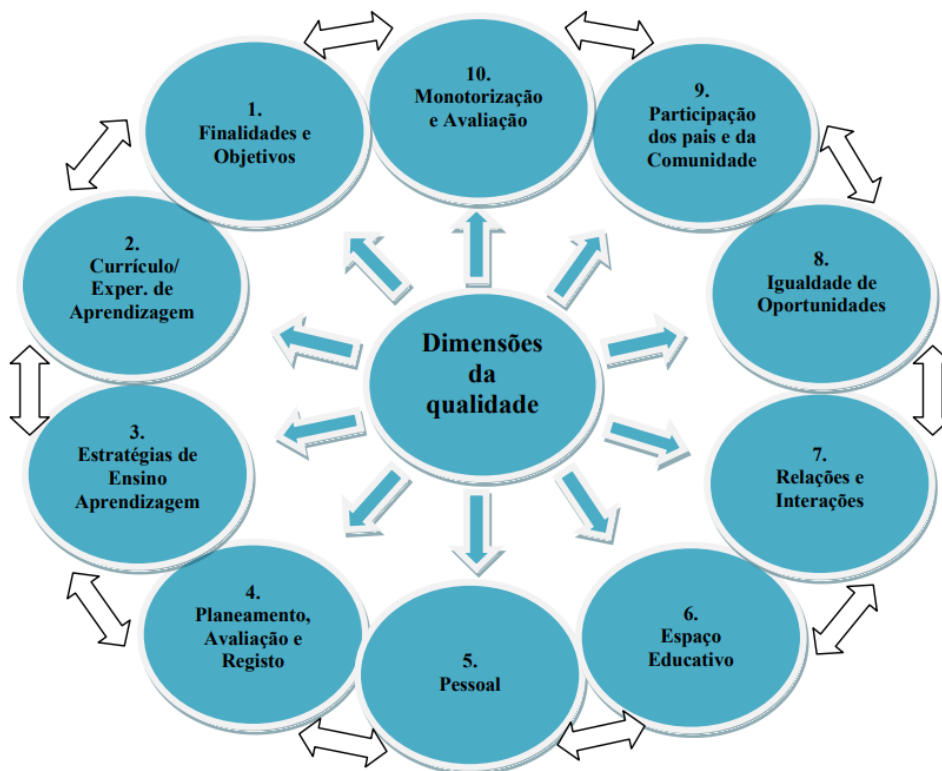


Figura 1 – Quadro teórico de Pascal e Bertram para a qualidade

Na figura 1 é possível observar as 10 dimensões/aspectos da qualidade, sendo que estão todas relacionadas e não apresentam qualquer hierarquia entre si. A dimensão estudada neste relatório é a sétima, “Relações e Interações”. Esta dimensão abarca as relações entre o adulto e a criança. É analisado o desenvolvimento das interações durante o período de aprendizagem, inclusive as regras de comportamento social e os códigos de conduta, as oportunidades de iniciativa dadas às crianças e ainda o nível de envolvimento da criança, o estilo de intervenção do adulto (escalas de envolvimento e empenhamento) e as relações estabelecidas com os pais. (Manual DQP, 2009, pp. 38 e 39)

De acordo com Dias e Bhering (2004), Vygotsky, afirma que as interações sociais fomentam o desenvolvimento cognitivo, assegurando que a aprendizagem humana decorre de processos relacionais.

Ainda segundo Dias e Bhering (2004), para Vygotsky (1987),” a interação tem como base dois pólos: um indivíduo que aprende e um indivíduo que ensina. Da interação entre estes dois pólos, deduz-se um processo de mediação. A mediação é para Vygotsky (1987), um intermediário entre o estímulo e a resposta, ou seja, consiste na intervenção que ocorre entre a experiência do indivíduo e o objeto de conhecimento.” (p.94)

Depreende-se então a importância da interação do adulto para o desenvolvimento da criança.

### **3. Interação adulto-criança na educação de infância**

#### **3.1. Importância da interação adulto-criança**

Conceitos como ZDP (Zona de Desenvolvimento Próximo) de Lev Vygotsky, sustentam a importância das interações para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Vygotsky define ZDP como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes. (Folque, 2018, p.72)

Segundo Smith & Rossbach (2016), citados por Lopes et al (2021), conceitos como a ZDP, destacam que as interações desenvolvidas entre educadores e crianças devem dar suporte e estímulo ao desenvolvimento através de práticas que desafiem as crianças.

Assim, o papel do educador, na perspectiva sócio-construtivista, consiste em ser o “ouvinte e mediador, o de facilitar e animar experiências e descobertas que as crianças vão fazendo e o de agente cívico promovendo atitudes de cooperação e partilha” (Vala & Guedes, 2015, p. 62.), necessárias para que a criança desenvolva.

#### **3.2. As interações adulto-criança nas propostas pedagógicas e curriculares para a infância**

### **Interações adulto-criança na abordagem High-Scope**

As interações na abordagem High-Scope baseiam-se em relações de confiança e da construção de um clima de apoio. De acordo com Kruse (2005) e Post & Hohmann (2003) citados por Oliveira-Formosinho & Araújo (2018) estas interações centralizam-se em relações de confiança que são caracterizadas pelo respeito, cuidado, positividade, reciprocidade, consistência e continuidade.

“As pessoas que tomam conta de crianças procuram desenvolver relações positivas e recíprocas com elas – relações em que a palavra-chave é o encorajamento.” (Post & Hohmann, 2011, p. 14).

Oliveira-Formosinho & Araújo (2018) citam Post, Hohmann & Epstein (2011) sublinhando quatro estratégias para a construção e manutenção de relações de apoio e respeito. Sendo estas:

- Dar continuidade ao nível dos processos;
- Criação de um clima de confiança;
- Formação de parcerias com as crianças;
- Apoio contínuo das interações das crianças.

Tal como as relações de confiança, a criação de climas de apoio também são um ponto importante para a criação de interações de qualidade e para isso, o programa High-Scope apoia os adultos a criarem este tipo de clima.

“Um dos principais objetivos do programa High-Scope consiste em apoiar os adultos de modo que estes possam criar e manter ambientes em que a interação com as crianças seja positiva e por forma que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objetos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimentos e negligência.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 63).

Hohmann e Weikart (2011), referem alguns elementos de suporte por parte do adulto que são considerados de extrema importância: (1) Partilha do controlo; (2) Centração nas capacidades da criança; (3) Formação de relações autênticas; (4) Apoio da atividade lúdica; (5) Adoção de uma abordagem de resolução de problemas em situações de conflito. O primeiro elemento, leva-nos à questão de quem tem o controlo sobre os climas interpessoais que envolvem as crianças. Os mesmos autores dizem-nos ainda que existem três tipos de climas interpessoais:

- clima de permissividade, que é controlado pelas crianças. Estas têm completa liberdade para as suas brincadeiras e os adultos apenas intervêm quando é solicitado ou quando é necessário restabelecer a ordem.
- clima de directividade, em que as atividades, a rotina diária e o contexto físico são controlados pelos adultos de forma rígida.



- clima de apoio, onde o adulto e as crianças partilham o controlo dos processos de ensino e aprendizagem. Este é o clima defendido pela abordagem High-Scope nos contextos de educação pré-escolar.

Quando os adultos mantêm um clima de apoio consistente para as crianças todos beneficiam. As crianças e os adultos são livres de aprender; as crianças ganham experiência ao formar relações positivas; os adultos percebem os comportamentos das crianças em termos de desenvolvimento; as crianças crescem na sua capacidade de acreditar e confiar nos outros, de ser autónomas, de tomar decisões e de sentirem empatia e auto-confiança. (Hohmann & Weikert, 2011, p. 75)

## **Interações adulto-criança no modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna**

A pedagogia do MEM considera a aprendizagem cooperativa, uma estratégia mais produtiva em termos de competências sociais e cognitivas. (Folque, 2018, pp. 61 e 62)

Folque (2018) diz-nos ainda que nos jardins-de-infância esta forma de aprendizagem é promovida nos trabalhos de projeto e na gestão cooperada da vida de grupo. As crianças começam a ter em conta diferentes pontos de vista e a aceitar a participação de todos os elementos do grupo. E assim o educador estará a promover a colaboração e a ajuda mútua por parte das crianças, deixando de lado a competitividade.

## **Interações adulto-criança nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

Segundo as OCEPE (2016), “a ação do educador permite que as crianças beneficiem de oportunidades que são proporcionadas pela frequência de um estabelecimento educativo, alargando as suas relações com outras crianças de diferentes idades e de diferentes níveis educativos. Este contexto possibilita ainda que participem em projetos e atividades com outras crianças mais novas (sendo o apoio) e mais velhas

(sendo apoiadas) e ainda que tenham contacto com diferentes adultos. Tudo isto irá ampliar e enriquecer a sua aprendizagem e as suas competências sociais.” (p.28).

É então possível concluir que a interação da criança com outras crianças e com os adultos é um fator positivo para as aprendizagens e para o desenvolvimento das crianças que frequentam ambientes escolares.

### **Capítulo III – Análise da Intervenção em PES**

Neste capítulo, irão ser apresentados os dois contextos de intervenção, sendo eles o contexto de Creche e Pré-Escolar. Irá ser abordada a caracterização da ação educativa e do grupo de crianças de ambos os contextos, bem como a minha intervenção tendo em conta os objetivos a que me propus.

É importante referir novamente que os estágios aconteceram em plena pandemia de Covid-19, tendo a dimensão investigativa sofrido algumas alterações relativamente à intervenção nos contextos.

#### **4. Contextos de Intervenção PES**

##### **4.1. O Contexto de Creche**

###### **4.1.1. Caracterização da ação educativa**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) de Creche foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). É situada junto ao centro da cidade de Évora, com o intuito de dar resposta às famílias que necessitem de colaboração na prestação de cuidados e apoio educativo aos seus educandos. A instituição foi inaugurada em Novembro de 1976. As famílias que procuram os serviços desta creche, são dos vários estatutos económicos e culturais e não são apenas residentes da área. (Projeto Educativo 2019)

A instituição é composta por uma sala de berçário e três salas de creche tendo de capacidade total de 48 crianças. Deste modo agrega crianças dos 3 aos 36 meses.

Em termos de espaço, o edifício é uma moradia de dois pisos, em que o piso térreo dá lugar aos espaços comuns (átrio de acolhimento, receção e elevador), espaços de

serviço/apoios (gabinete do diretor pedagógico, sala de isolamento, arrumos, depósito de lixo e roupa suja, entrada e escadas de serviço), sala de berçário (sala parque, berços, copa de leite e fraldário), refeitório e copa (utilizado por todas as crianças exceto as de berçário), zona de lavabos para as crianças e casa de banho para os adultos. Ainda neste piso existe ainda uma arrecadação e um recreio descoberto equipado com estruturas materiais lúdico-pedagógicos, correspondentes às necessidades e características das crianças.

No piso superior podemos encontrar a entrada de serviço, o elevador, uma sala de funcionários e um vestiário/balneário para os adultos. Para as crianças, três salas de creche que se destinam a atividades e repouso, casa de banho para crianças e fraldário. Existe ainda um átrio coberto e umas escadas de acesso ao recreio descoberto.

A casa de banho deste piso está equipada com mobiliário adequado às características das crianças sendo utilizado pelas crianças que estão no processo ou já fizeram o desfralde, para lavar as mãos e escovar os dentes. Já o fraldário é de uso exclusivo das crianças que ainda usam fralda.

Todos os espaços interiores do edifício, apresentam condições de ventilação e iluminação natural. Todos os espaços devidamente equipados, obedecem e respeitam as normas de segurança e higiene para a promoção do bem-estar das crianças e seus familiares.

#### **4.1.2. Caracterização do Grupo de Crianças**

O grupo com o qual desenvolvi a minha Prática Supervisionada em Creche, antes do confinamento era composto por 10 crianças (3 do sexo feminino e 7 do sexo masculino), com idades compreendidas entre um ano e nove meses e dois anos e seis meses, sendo que durante o confinamento este grupo reduziu-se a 6 crianças. Com a redução do grupo devido à pandemia, não me foi possível conhecer bem todas as crianças da sala e trabalhar com elas como idealizei. Contudo foi dado o melhor da minha parte para conseguir alcançar os objetivos da minha prática naquele contexto. A presença de poucas crianças tornou a rotina mais leve, possibilitando ao adulto de dar atenção mais atenção a cada criança.

De seguida é apresentada uma tabela com a caracterização do grupo, relativamente às idades e ao género.

Referência dos nomes no relatório	Idade	Género
A.	2 anos e 6 meses	M
A.	2 anos	M
C.	2 anos e 5 meses	F
G.	2 anos e 3 meses	M
G.	2 anos	M
L.	1 ano e 9 meses	M
N.	1 ano e 9 meses	F
S.	2 anos e 4 meses	F
T.	1 ano 11 meses	M
V.	1 ano e 9 meses	M

Tabela 2 – Caracterização do grupo de Creche

Durante toda a minha intervenção e acompanhada pelas notas de campo e observações, foi-me possível concluir que os interesses das crianças do grupo passavam por brincadeiras com carros, exploração de massa de cores, e atividades de expressão plástica e ainda expressão motora, especialmente quando o fazem no espaço exterior da instituição.

As crianças apresentavam uma boa relação entre si e também com os adultos. Revelavam muita autonomia e gosto em partilhar as suas conquistas com os pares e com os adultos.

Em relação à ação educativa, a educadora cooperante, assim como toda a instituição, guiam-se pela abordagem High-Scope e pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. A educadora refere que o ambiente educativo deve ser criado e adaptado ao longo do ano letivo, respeitando as crianças de um modo holístico. E que o grupo de crianças viva em harmonia com o ambiente e com todos os agentes educativos envolvidos no seu processo de aprendizagem a fim que se sintam seguras, protegidas e adaptadas. (Projeto Pedagógico 2019)

### **4.1.3. Análise da Intervenção**

Nas primeiras semanas da PES em Creche, recorrendo à observação, notas de campo e respectivas reflexões, procurei conhecer a instituição, o modo de trabalho da educadora cooperante e principalmente o grupo de crianças com as quais trabalhei. Foquei a minha atenção nas interações com as crianças para conhecer individualmente cada uma, as suas necessidades e os seus interesses para posteriormente planificar atividades e momentos significativos para a aprendizagem e desenvolvimento do grupo.

As primeiras quatro semanas de intervenção foram destinadas para este trabalho de adaptação à rotina, as crianças e ao método de trabalho da instituição.

É importante salientar que no final da quinta semana iniciou-se o confinamento devido à pandemia de Covid-19 que paralisou todo o país e o mundo. As atividades foram suspensas e os colégios no geral, encerraram. Foi mantido o contacto entre as educadoras e os seus grupos durante este período de forma online mas com uma frequência bastante restrita pois tanto a instituição como as educadoras estavam a tentar delinear estratégias para manter a comunicação com os seus grupos, à distância. Devido a estes acontecimentos, a educadora cooperante com quem trabalhei desde o início da intervenção precisou ausentar-se. Foi então que me foi destinada uma nova educadora cooperante que assumiu o apoio do meu estágio e o grupo de crianças. Quando as instituições reiniciaram as suas funções, todos os intervenientes do contexto educativo depararam-se com novas regras e formas de trabalhar, sendo assim necessário iniciar um novo processo de adaptação. Como já foi referido na alínea acerca da caracterização do grupo, neste regresso, nem todas as crianças voltaram a frequentar a instituição, por conseguinte o grupo viu-se bastante reduzido.

De seguida irei fazer uma análise de como as interações adulto-criança foram evoluindo ao longo da PES em Creche. Utilizarei para esta análise os instrumentos de recolha de dados: caderno de formação (notas de campo e reflexões); Escala de empenhamento do adulto – análise dos vídeos; planificações.

Nesta análise irei identificar nas minhas interações com as crianças, as categorias de ação (autonomia, sensibilidade e estimulação) possíveis e refletir sobre elas.

## Caderno de Formação – Notas de Campo

Nota de campo 3 – 17 de Fevereiro de 2020

*- Exploração da massa de moldar.*

*Durante a atividade, incentivei as crianças a fazerem cobrinhas, bolinhas e até mesmo a esticarem a massa com a palma das mãos. Fazia com o meu pedaço de massa ao mesmo tempo que eles para que conseguissem imitar e continuarem a fazer sozinhos.*

*Ao longo da atividade fui incentivando a S.(2 anos e 4 meses) a moldar a massa dela, para isso fui para perto dela com o meu pedaço de massa para mostrar-lhe como era fácil e que não havia problema nenhum. Sem sucesso, continuei a atividade com o resto do grupo. Na hora de arrumar, recolhi toda a massa novamente para o alguidar e pedi à S. que me desse o pedaço dela e aí consegui que ela tocasse na massa. Acredito que aos poucos ela consiga perder a aversão á massa e seja capaz de se divertir a moldar, sujando as mãos sem problema.*

Comentário Analítico:

Analisando o excerto da nota de campo é possível perceber que me juntei ao grupo durante a atividade. Neste momento teria sido importante, ter dado mais autonomia às crianças e ter deixado que cada uma delas explorasse a sua criatividade livremente. Ou seja, não lhes dei a Autonomia que eles necessitavam para explorar em pleno o material. Relativamente à Estimulação, incentivei-as a mexer na massa, demonstrando que eu também estava a fazer.

Já com a S. não obtive muito sucesso no que diz respeito à sua exploração autónoma. Apesar de ter respeitado a sua vontade de não querer mexer na massa, voltei a insistir no momento de juntar o material para arrumar. A meu ver devia ter sido eu a ir buscar a massa, respeitando assim a sua vontade e trabalhar esta insegurança da S. numa outra oportunidade. Apesar de ter reconhecido a sua insegurança, não a respeitei no seu todo. Poderia também ter dado a possibilidade da S. escolher fazer outra atividade na sala.

- *Exploração de jogos de encaixe.*

*No início deste momento estive a dar apoio à C. (2 anos e 5 meses) que fazia um jogo de encaixe. Ela pegava numa peça e eu tentava orientá-la de maneira a que ela conseguisse encaixar a peça, juntando-as todas dentro do cubo e terminando o desafio. A menina concluiu o jogo com sucesso e voltou a fazê-lo praticamente sozinha.*

*Quando comecei a apoiá-la, não pensei que ela fosse tão autónoma e que conseguisse fazer tão rápido o jogo. Penso que por vezes subestimo a capacidade as crianças, por serem tão pequenas, acho que não são autónomas o suficiente para realizarem as atividades mas no final consigo perceber que fazem aquilo e muito mais, revelam-se já muito inteligentes.*

Comentário Analítico:

Tal como referi no final da nota de campo, não esperava que a C. conseguisse concluir o jogo sozinha, então desde o início do momento, comecei a ajudá-la, sem dar espaço para a exploração autónoma do jogo. Antes de ajudar deveria ter tomado uma posição de observação e interpretar o que a criança seria capaz de fazer e dar orientação quando fosse pertinente fazê-lo. Neste caso, não foi criado um ambiente de Autonomia e Estimulação da minha parte. É de extrema importância deixar as crianças demonstrarem as suas capacidades e sentirem-se capazes de corresponder aos desafios propostos ou a que eles se propõem.

*-Exploração da luz e da sombra.*

*(...) coloquei os stencils e aponte tanto para o chão como para a parede, aproximando a lanterna da superfície para que a imagem ficasse mais pequena e afastando para que a imagem ficasse maior.*

*Depois de as crianças explorarem todos os stencils, a educadora propôs que elas se colocassem em frente à luz para que conseguissem ver as suas sombras na parede.*

*Num momento seguinte, liguei a gambiarra e estendi-a no chão, sentando-me e chamando as crianças a juntarem-se a mim. Mais uma vez o G. (2 anos) e o G. ficaram muito animados e exploraram ao máximo as luzes que tinham ao seu dispor, colocaram-nas na cabeça e saltaram por cima delas. Já a S. estava com receio e ficou apenas a observar as luzes muito atentamente. Eu e a educadora tentámos incentivá-la, colocando as luzes na nossa cabeça e pelos ombros, para que ela percebesse que não havia problema nenhum em tocar nas luzes.*

Comentário Analítico:

Este momento foi muito bem recebido pelo grupo, a maioria das crianças participaram e mostraram-se interessadas. Foi dada às crianças a Autonomia para escolher e explorar os stencils e colocá-los na lanterna e mais adiante tiveram a liberdade de segurar a gambiarra e explorá-la como queriam. Tal como está descrito, algumas crianças colocaram-na na cabeça e saltaram por cima delas. Já a S. que se manteve observadora, precisou de um estímulo maior. Eu e a educadora juntámo-nos à exploração para tentar chamar a criança para participar ativamente. É possível que para haver participação por parte de todas as crianças seja necessário a repetição da atividade pois a mesma cria um ambiente escuro e apelativo visualmente, algo que acredito, que as crianças não estejam muito habituadas.

Relativamente à minha posição no momento, tentei que as crianças tivessem o máximo de liberdade, na medida em que montei o material e desafiei as crianças a aproximarem-se, esperando que tivessem vontade para tal.



- *Momento de chegada ao colégio.*

*A S. ainda vinha ao colo da mãe quando abri a porta e tentei recebê-la com a máxima boa disposição, dizendo que os amigos já estavam na sala à sua espera para brincarem todos juntos. A mãe da S. passou-a para o meu colo e perguntei-lhe se tinha estado tudo bem em casa e se havia algum recado ou informação importante para o decorrer do dia, respondeu me que não e que tinha estado tudo bem. De seguida, disse á S. para dizer até logo à mãe e seguimos para mudar de roupa. Com o G. mantive a mesma postura mas ele já veio pelo próprio pé e entrou sozinho na instituição, dizendo apenas adeus á mãe.*

**Comentário Analítico:**

A chegada à instituição é sempre um momento muito emocional e exige do adulto, que recebe a criança, uma interação adequada para que esta se sinta segura e confiante para deixar quem a trouxe e entrar sem problemas. Acredito que a minha interação tenha sido adequada pois a criança entrou sem qualquer impedimento.

**Escala de Empenhamento do Adulto – Análise de vídeos**

1ª Recolha – Início do mês de março de 2020

1º vídeo – Lavar as mãos e os dentes

<b>Vídeo: Higiene- Lavar os dentes</b>						
	5	4	3	2	1	
Estou na casa de banho depois do almoço com a criança para lavar as mãos e escovar os dentes. Incentivo-a a passar as mãos por água e a esfregá-las com sabão sozinha. Dou tempo para que ela faça estas atividades de maneira autónoma, acabando por dar uma pequena ajuda para concluí-las, encorajando e dando um feedback positivo acerca do que está a fazer. Faço o mesmo com a escovagem dos dentes, promovendo a escovagem de todos os dentes.  Eu	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			

<b>Vídeo: Higiene- Lavar os dentes</b>						
	5	4	3	2	1	
A Letícia estimula a participação da criança naquele momento dando-lhe feedback positivo e encorajador. Respeita a comunicação da criança. Explica-lhe os momentos seguintes. Incentiva a criança a participar, para que ele lave os dentes, por exemplo. Algumas das acções não são realizadas pela criança.  Educadora	Sensibilidade		X			
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			

<b>Vídeo: Higiene- Lavar os dentes</b>						
		5	4	3	2	1
Lava as mãos e conduz a criança dizendo como deve fazer. Reforço positivo. Limpa a cara sem pedir se pode fazê-lo. Incentiva a lavar os dentes sozinho e reforça positivamente mas sem explicitar o que está bem. Continua a dar indicações sem deixar a criança explorar ou fazer por ela. Ignora o gesto no final para dar indicações para secar a boca.	Sensibilidade			X		
	Estimulação				X	
	Autonomia				X	
Orientadora da PES						

#### Comentário Analítico:

Tanto eu como a educadora atribuímos cotações entre 5 e 4 em todas as categorias, sendo a categoria da estimulação a que obteve cotações mais altas. Já a professora Assunção atribuiu cotações mais baixas em todas as categorias, atribuindo cotação 2 tanto na estimulação quanto na autonomia.

#### 2º vídeo – Almoço

<b>Vídeo: Almoço</b>						
		5	4	3	2	1
Estamos na hora do almoço apenas com três crianças, todas na mesma mesa. Estou a ajudar uma criança a comer a sopa, estimulando a comunicação acerca do que está a fazer, perguntando se está boa a sopa e se quer comer sozinha, obtendo um feedback positivo da parte da criança. Ao mesmo tempo que a ajudo, estou atenta às outras crianças que estão à mesa, incentivando-as a comer também. Faço referência ao que vai acontecer de seguida, estando atenta ao que me vão responder.	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			
Eu						

<b>Vídeo: Almoço</b>						
		5	4	3	2	1
No momento da refeição, a Leticia estimula a comunicação, questionando. Estimula a participação das duas crianças na conversação. Incentiva a criança que está junto a si possa experimentar a comer sozinha. Vai-lhe dando feedback positivo e encorajador. A criança chamou posteriormente a atenção da Leticia. Quebrando assim, a sua acção (comer sozinha). Vai valorizando as acções de outra criança que se outra mais afastada.	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			
Educadora						

<b>Vídeo: Almoço</b>						
O vídeo demora muito tempo com diferentes níveis de empenhamento. Sentada ao lado de uma criança a Leticia dá a sopa e vai interagindo de forma positiva mas sem grande contacto visual. Quando este se dirige a ela para comunicar algo a Leticia não procura interpretar a comunicação com a aceitação do menino. Estimula um pouco propondo que coma sozinho e reforça positivamente o mesmo. Interage também positivamente com uma menina dando reforço positivo mas não entrando em comunicação de trocas estimulando o pensamento e a expressão por parte das crianças.... Alguma falta de energia na interação.		5	4	3	2	1
	Sensibilidade		X			
	Estimulação			X		
	Autonomia			X		
Orientadora da PES						

### Comentário Analítico:

Tanto eu como a educadora atribuímos as mesmas cotações em todas as categorias (entre 5 e 4). Sendo que a professora Assunção, atribuiu 4 na categoria da sensibilidade e 3 na estimulação e autonomia, atribuindo cotações mais baixas nestas duas categorias de ação.

### 3º vídeo - Mudar a fralda

<b>Vídeo: Higiene 2 – Mudar a fralda</b>						
Estamos no fraldário a mudar a fralda para a sesta. Vou mantendo a comunicação com a criança, perguntando se fez xixi e relatando o que estou a fazer (tirar a fralda suja, por o creme e colocar a fralda limpa).		5	4	3	2	1
	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			
Eu						

<b>Vídeo: Higiene 2 – Mudar a fralda</b>						
A Leticia tem a preocupação de ir estimulando o diálogo e o pensamento com a criança, existe contacto visual na mudança da fralda. Vai-lhe questionando acerca das suas acções (“fizeste xixi?”). Ao longo da mudança da fralda vai facultando informação (“agora o creme...”) Assim quando termina a atividade (“já está”).		5	4	3	2	1
	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			
Educadora						

<b>Vídeo: Higiene 2 – Mudar a fralda</b>						
Interação um pouco estereotipada com perguntas e resposta afirmativa mas sem diálogo verdadeiro. Mostra pouca empatia pela expressão do Afonso. Estimula a que se levante e reforça positivamente.		5	4	3	2	1
	Sensibilidade			X		
	Estimulação				X	
	Autonomia			X		
Orientadora da PES						

### Comentário Analítico:

Mais uma vez eu e a educadora atribuímos cotações iguais nas mesmas categorias e a professora Assunção atribuiu cotações mais baixas. Na categoria da sensibilidade eu e a educadora atribuímos 5 e a professora Assunção atribuiu 3 tal como na autonomia, que eu e a educadora atribuímos 4. Já na estimulação a professora avaliou como um 2 e eu e a educadora como 5.

### 4º vídeo – História

<b>Vídeo: História</b>						
Estamos em grande grupo a explorar o livro que já tínhamos lido no momento anterior. A criança que está com o livro explora novamente os animais. Tento que todas as crianças explorem o livro e que participem na exploração uns dos outros.  Eu		5	4	3	2	1
	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			

<b>Vídeo: História</b>						
O grupo está sentado para a Letícia e a ver o livro. A Letícia incentiva a comunicação e a ver este suporte. Tento que todas as crianças sejam envolvidas. Valoriza a participação de cada criança.  Educadora		5	4	3	2	1
	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			

<b>Vídeo: História</b>						
Orientadora da PES		5	4	3	2	1
	Sensibilidade		X			
	Estimulação			X		
	Autonomia		X			

### Comentário Analítico:

Neste vídeo as três avaliadoras cotam a autonomia com o mesmo valor (4). Já a estimulação recebe valores diferentes sendo que eu atribuo o valor mais alto (5), se seguida a educadora atribui 4 e a professora Assunção atribui 3. E finalmente a

sensibilidade tem uma cotação de 5 atribuídas por mim e pela educadora e a professora Assunção atribui 4.

#### 5º vídeo – Brincadeira Livre

<b>Vídeo: Brincadeira Livre</b>						
<p>Estamos no momento de brincadeira livre da manhã e as crianças estão a brincar com os carros. Proponho uma brincadeira de acordo com os seus interesses e tenho em conta as suas vontades para a realização da mesma, promovendo a participação das duas crianças presentes.</p> <p style="text-align: right;">Eu</p>		5	4	3	2	1
	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				

<b>Vídeo: Brincadeira Livre</b>						
<p>Através de um brinquedo que a criança tinha na mão, a Leticia promove a partir daí uma brincadeira. Estimula a participação e contributo dando a oportunidade de outra criança participar. Estimula o diálogo, o pensamento e o raciocínio. Dá liberdade e respeita as opiniões da criança (“queres este ou este?”). Dá oportunidade para as ambas as crianças façam experiências.</p> <p style="text-align: right;">Educadora</p>		5	4	3	2	1
	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				

<b>Vídeo: Brincadeira Livre</b>						
<p>Faz tentativas de compreender o Gonçalo mas não prossegue, passando a fazer propostas de corridas de carros. É afetuosa e interage com algum entusiasmo e partilhando o humor mas por vezes sem dar seguimento às propostas das crianças.</p> <p style="text-align: right;">Orientadora da PES</p>		5	4	3	2	1
	Sensibilidade		X			
	Estimulação			X		
	Autonomia			X		

#### Comentário Analítico:

Novamente eu e a educadora atribuímos os mesmos valores às mesmas categorias (5) e a professora Assunção atribuí 4 à sensibilidade, e 3 á estimulação e á autonomia.

2ª Recolha – Final do mês de julho de 2020

1º vídeo – Almoço

<b>Vídeo: Almoço</b>						
<p>Estamos na hora do almoço, estou a ajudar a criança a comer a sopa. Estimulo a comunicação com ela em relação á sopa e à fruta e também ao que se passa com as outras crianças. No segundo prato já estimulo a criança a comer sozinha.</p> <p style="text-align: right;">Eu</p>		5	4	3	2	1
	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			

<b>Vídeo: Almoço</b>						
<p>A Letícia está a dar a sopa a uma criança. Vai reforçando positivamente aquele momento. Responde aos interesses da criança quando algo lhe suscita atenção. Fomenta o diálogo e a comunicação. Próximo do final encoraja- a a experimentar a comer sozinha. Encoraja as restantes crianças a experienciar. Reforça positivamente as suas acções.</p> <p style="text-align: right;">Educadora</p>		5	4	3	2	1
	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			

<b>Vídeo: Almoço</b>						
<p>Interage positivamente embora sem olhar nos olhos. Convoca a N. para falar sobre os alimentos (Ameixa) e se ela gosta deles. Pergunta se ela quer mais uma dando espaço para a criança poder decidir. Faz leitura empática com o G. que não quer e procura entusiasma-lo.</p> <p style="text-align: right;">Orientadora de PES</p>		5	4	3	2	1
	Sensibilidade		X			
	Estimulação			X		
	Autonomia		X			

Comentário Analítico:

Eu e a educadora atribuímos a cotação 5 tanto à categoria da sensibilidade como à estimulação, já a professora atribuiu 4 à sensibilidade e 3 à estimulação. Na categoria autonomia, as três avaliadoras atribuíram 4 à interação.

## 2º vídeo – Mudar a fralda

<b>Vídeo: Higiene - Mudança da fralda</b>						
<p>Estamos no fraldário a mudar a fralda depois da sesta.</p> <p>Mantenho a comunicação com a criança relativamente ao que estou a fazer, tendo em conta as suas vontades e esperando a sua resposta às minhas perguntas.</p> <p style="text-align: right;">Eu</p>		5	4	3	2	1
	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia	X				

<b>Vídeo: Higiene- Mudar a fralda</b>						
<p>A Letícia vai estimulando o diálogo, a atividade e o pensamento. Faz gestos de encorajamento e estabelece contacto visual.</p> <p>Partilha e valoriza as atividades da criança, sobre o que vivenciou e o que vai decorrer posteriormente.</p> <p>Estimula a participação da criança naquele momento íntimo.</p> <p style="text-align: right;">Educadora</p>		5	4	3	2	1
	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				

<b>Vídeo: Higiene – Mudar a fralda</b>						
<p>Conversa sobre o que está a fazer e pergunta se dormiu bem procurando envolver a criança. Promove a participação da S. na muda da fralda. Sorri vendo a criança a sorrir e dá uma ordem mas agradece a colaboração da S. Vai dizendo o que vai fazendo, potenciando sempre a participação da criança.</p> <p style="text-align: right;">Orientadora de PES</p>		5	4	3	2	1
	Sensibilidade		X			
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			

### Comentário Analítico:

Tanto a professora Assunção como a educadora, deram a mesma cotação às três categorias. A educadora atribuiu 5 e a professora atribuiu 4. Já eu atribuí a cotação 5 à sensibilidade e autonomia e à estimulação atribuí 4.

### 3º vídeo – Lavar os dentes

<b>Vídeo: Lavar os dentes</b>							
<p>Estamos na casa de banho a escovar os dentes depois do almoço.</p> <p>Encorajo a criança a lavar os dentes sozinha, dando feedback positivo e orientando como escová-los.</p> <p>Dou uma pequena ajuda no final mas sempre com a mão da criança na escova.</p> <p>Na lavagem das mãos dou-lhe o máximo de liberdade para executar a atividade sozinho, mostrando-lhe como deve fazer, lavando as mãos ao mesmo tempo que ela.</p> <p style="text-align: right;">Eu</p>		5	4	3	2	1	
	Sensibilidade	X					
	Estimulação	X					
	Autonomia	X					

<b>Vídeo: Lavar os dentes</b>						
<p>É oferecido ao G. a escova para ele experimentar lavar os dentes. A Leticia vai reforçando positivamente e encorajando esta ação. Estimula o diálogo. Incentiva – o a participar valorizando o seu saber, dando orientações. Respeita a criança e está atenta às suas necessidades (“queres ajuda?”).</p> <p>Dá oportunidades à criança para experimentar.</p> <p style="text-align: right;">Educadora</p>		5	4	3	2	1
	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				

<b>Vídeo: Lavar os dentes</b>						
<p>Por pasta na escova e dá à criança para ele lavar sozinho. Incentiva com reforço positivo explicitando que ele está a lavar bem os dentes e direcionando para os de cima. Oferece ajuda com a participação do menino. Pergunta se já está mantendo o controlo por parte da criança. Aceita modos de fazer e propõe outros. Vai acompanhando ... poderia ter deixado a criança a explorar a água mas fecha a torneira e diz para ele secar as mãos. Reforça positivamente e assim vai controlando a criança,</p> <p style="text-align: right;">Orientadora de PES</p>		5	4	3	2	1
	Sensibilidade		X			
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			

#### Comentário Analítico:

À semelhança do vídeo anterior, todas as avaliadoras atribuíram a mesma cotação a todas as categorias. Eu e a educadora atribuímos 5 a todas as categorias e a professora Assunção atribuiu 4.



#### 4.1.4. Reflexão sobre a intervenção

Foram elaboradas duas tabelas para facilitar a análise global dos vídeos, permitindo compreender melhor a evolução da 1ª recolha para a 2ª recolha.

	Vídeo 1			Video2			Vídeo 3		
	Autonomia	Estimulação	Sensibilidade	Autonomia	Estimulação	Sensibilidade	Autonomia	Estimulação	Sensibilidade
<b>Letícia</b>	4	5	5	4	5	5	4	5	5
<b>Educadora</b>	4	5	4	4	5	5	4	5	5
<b>Professora</b>	2	2	3	3	3	4	3	2	3

	Vídeo 4			Vídeo 5		
	Autonomia	Estimulação	Sensibilidade	Autonomia	Estimulação	Sensibilidade
<b>Letícia</b>	4	5	5	5	5	5
<b>Educadora</b>	4	4	5	5	5	5
<b>Professora</b>	4	3	4	3	3	4

Figura 2 – Tabela da 1ª recolha de vídeos em Creche

Nesta tabela da primeira recolha é possível perceber que as categorias da sensibilidade e estimulação foram as que obtiveram mais cotações de nível 5, demonstrando que nesta dimensão as minhas atitudes são de total empenho na maioria das vezes. Já na categoria da autonomia a cotação mais atribuída foi de nível 4, revelando atitudes predominantemente de empenho com traços de não empenho. Relativamente aos níveis mais baixos, é possível observar que a cotação de nível 2 foi atribuída três vezes, duas na categoria de estimulação e uma na categoria da autonomia.

Comparando as cotações atribuídas pelas três pessoas envolvidas nesta avaliação, é possível concluir-se que as cotações atribuídas por mim e pela educadora são bastante similares e relativamente distintas às cotações atribuídas pela professora. Esta discrepância existe possivelmente devido ao fator da presença. Eu e a educadora estávamos presentes nos momentos antecedentes e posteriores aos vídeos gravados e devido a isso a nossa visão acerca do meu desempenho poderá ter diferido da visão da professora Assunção.

	Vídeo 1			Vídeo 2			Vídeo 3		
	Autonomia	Estimulação	Sensibilidade	Autonomia	Estimulação	Sensibilidade	Autonomia	Estimulação	Sensibilidade
<b>Letícia</b>	4	5	5	5	4	5	5	5	5
<b>Educadora</b>	4	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>Professora</b>	4	3	4	4	4	4	4	4	4

Figura 3 – Tabela da 2ª recolha de vídeos em Creche

Na segunda recolha é possível observar-se novamente que a categoria de ação com cotações mais elevadas é a da sensibilidade, apresentando sei cotações de nível 5. Já a estimulação é a única categoria que apresenta uma cotação nível 3, sendo a mais baixa de todas as categorias.

Observando então ambas as tabelas e as análises das notas de campo consigo concluir que a categoria de ação na qual apresento maior empenho é a sensibilidade, encorajando, respeitando e valorizando a criança e tendo preocupação com as suas necessidades. A preferência pessoal pela valência de creche, talvez influencie estes resultados.

No pólo oposto, a categoria da estimulação, apresentando menor empenho da minha parte. Para melhorar o meu empenho nesta categoria terei que estar mais atenta à criança ao nível dos seus interesses. Terei de procurar a clareza no meu discurso e estimular mais o pensamento e o diálogo da criança.

Considero que o meu empenho tenha piorado da primeira recolha de vídeos para a segunda recolha. Terei em conta a situação de pandemia que despoletou mesmo a meio do período de intervenção e que tornou todo o processo mais complicado e atípico.

## **4.2. O Contexto de Pré-Escolar**

### **4.2.1. Caracterização da Ação Educativa**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Pré-Escolar foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos. Esta instituição foi fundada em Outubro de 1974, situando-se no centro histórico da cidade património mundial de Évora. Abrange a população não só do centro da cidade como também da zona periférica da mesma. A população enquadra-se nos diversos níveis sociais, económicos e culturais, sendo possível observar-se esta diversidade no dia a dia das crianças na instituição. (Projeto Educativo 2018)

É ainda importante salientar a mais-valia que a localização desta instituição oferece às crianças que a frequentam. Este fator é realmente importante, pois para além da proximidade aos museus, igrejas, comércio local ou associações culturais, as crianças usufruem ainda da arquitetura da cidade que é tão característica nesta localização, apropriando-se ainda mais da cultura da sua terra.

O espaço da instituição abrange um total de oito salas, sendo que cinco pertencem à valência de creche, incluindo dois berçários. As três salas restantes acolhem a valência de pré-escolar. De acordo com o projeto educativo (2018), os grupos de crianças de todas as salas são grupos homogéneos, com exceção dos berçários.

Relativamente às salas de pré-escolar, estas têm três espaços exteriores: dois pátios e um parque. Um dos pátios é utilizado exclusivamente por uma das salas e os restantes espaços são utilizados pelas outras duas salas de modo alternado.

Na cozinha trabalham três colaboradoras que asseguram as refeições para todo o colégio. Durante a pandemia, as crianças começaram a fazer as refeições nas respetivas salas e a educadora ou a técnica de ação educativa, iam buscar a comida e traziam até à sala, onde as crianças responsáveis da semana já tinham colocado as mesas.

No ginásio, antes da pandemia as crianças tinham ginástica com um professor de fora da instituição. Durante a pandemia este espaço passou a ser uma área polivalente, servindo como vestiário e espaço de refeições para os colaboradores.

No que diz respeito às áreas de higiene, cada sala tem a sua casa de banho e os seus lavatórios, que são utilizadas pelas crianças respetivas.

E existem ainda um conjunto de cabides, identificados com os nomes de cada criança, onde são guardados os seus pertences.

#### 4.2.2. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo com o qual desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada em pré-escolar é um grupo composto por 22 crianças, 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. As crianças têm idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Com o início da pandemia, apenas uma criança do grupo deixou definitivamente a instituição.

De seguida é apresentada uma tabela com a caracterização do grupo, relativamente às idades e ao género.

Nome	Sexo	Idade
A.	F	4 anos
A.M.	F	4 anos
B.	F	4 anos
L.	M	3 anos
G.	M	4 anos
G.	F	4 anos
G.	M	3 anos
M.C.	F	3 anos
J.	M	4 anos
L.	M	5 anos
L.	F	6 anos
M.	F	4 anos
M.	F	5 anos
C.	F	4 anos
M.	F	5 anos
M.R.	M	4 anos
M-S.	M	6 anos
M.	M	3 anos
S.	M	5 anos
S.	M	6 anos
T.	M	4 anos
Y.	F	4 anos

Tabela 3 – Caracterização do grupo de Pré-Escolar

Este grupo de crianças é muito interessado, é raro o momento em que as crianças não sabem o que fazer ou que não querem fazer nada. São também muito agitados ao nível comportamental, existindo muitos conflitos vindos, na maior parte das vezes, do mesmo grupo de crianças.

Nesta sala a quantidade de atividades à disposição do grupo é grande, e a autonomia no que diz respeito à escolha das mesmas, fazia com que todas as crianças se mantivessem sempre ocupadas e que explorassem várias áreas de conteúdo ao longo do dia.

Durante toda a minha intervenção e acompanhada pelas notas de campo e observações, foi-me possível concluir que os interesses das crianças do grupo passavam no geral pela área da expressão e comunicação. Sendo que a maioria das crianças escolhe a área da casinha para explorar. Durante esta exploração era notória a preocupação das crianças mais velhas em chamar e incluir as crianças mais novas. O grupo mostrava grande interesse também no subdomínio das artes visuais, fazendo pinturas com pincel e tintas, picotagem e modelagem com massa de moldar. O subdomínio da dança também era bastante trabalhado, tendo sido proposto por eles dançar vários estilos de dança. As crianças mais velhas procuram muito a oficina da escrita, influenciando as mais novas a começarem a exploração no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Relativamente à linguagem oral, existem muitas crianças no grupo que diariamente querem fazer partilhas com o grupo e demonstram vontade de partilhar as suas vontades nas reuniões para elaborar o plano do dia e o diário de conselho.

Quanto ao espaço exterior, é uma extensão da sala, onde as crianças podem também fazer as atividades com a devida organização. Muitas vezes são colocadas mesas no pátio para que o grupo faça modelagem, por exemplo, ao ar livre.

O planeamento das atividades é feito em grande grupo e nestes momentos as crianças juntamente com a educadora, preenchem os instrumentos de pilotagem. Existe um planeamento diário onde é registado o que irá ser feito durante o dia e quem irá fazer. E existe um planeamento semanal que é elaborado na sexta-feira anterior, onde as crianças transmitem os seus interesses e é registado o que vai ser feito na semana seguinte. Com isto, todas as planificações feitas por mim e pela educadora cooperante foram elaboradas tendo em conta os interesses e necessidades das crianças.

A educadora cooperante rege a sua ação educativa pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), aliando-o ainda às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Era bastante visível a importância que a educadora dava aos momentos de planificação e de comunicação com o grupo. Dando oportunidade de fala a todas as crianças que desejassem falar e partilhar alguma informação, mesmo que não fosse ao encontro do conteúdo abordado.

### **4.2.3. Análise da Intervenção**

De seguida irei fazer uma análise de como as interações adulto-criança foram evoluindo ao longo da PES em Pré-Escolar. Utilizarei para esta análise os instrumentos de recolha de dados: caderno de formação (notas de campo e reflexões); Escala de empenhamento do adulto – análise dos vídeos e ainda farei a apresentação do trabalho por projeto.

### **Trabalho por projeto**

Durante a prática em JI, foi proposto desenvolver um trabalho de projeto com o grupo de crianças.

Segundo Guedes, (2011,p.5):

“O trabalho em projetos é a forma mais eficaz de desenvolver competências fundamentais para uma verdadeira cultura científica, pois sustenta as aprendizagens na investigação, na pesquisa, na recolha de dados e seu tratamento, na elaboração de produtos culturais e na comunicação do processo e produto final, validando socialmente todo o trabalho.”

Para Guedes (2011), existem três tipos de trabalho por projeto utilizados no modelo MEM: os temáticos de estudo e/ou de investigação científica, os técnico artísticos e os de intervenção social.

Sendo que os projetos de estudo são aqueles que as crianças são confrontadas com uma ou mais questões e utilizam os seus meios, conhecimentos e aprendizagens para responder a essas mesmas questões, o trabalho desenvolvido na sala PE2 é

exatamente este tipo de projeto. As crianças quiseram conhecer um conjunto de países por isso utilizaram os meios que tinham ao seu dispor para conseguirem saber mais sobre eles.

Guedes (2011) indica ainda que o trabalho por projeto é realizado em quatro fases: a definição do problema, a planificação e lançamento do trabalho, a execução do trabalho e a avaliação e divulgação do trabalho.

De seguida vou expor o trabalho por projeto realizado na sala PE2, explicando cada uma destas quatro fases.

#### Primeira fase: Definição do problema

O projeto surgiu durante uma conversa com um pequeno grupo de crianças teve comigo. Confessaram-me que tinham dificuldade de comunicação com um dos seus pares pois não percebiam o que ele dizia e quando tentavam interagir, ele não respondia. A educadora cooperante interveio dizendo que o menino nasceu na Venezuela e ainda não entendia muito bem o português. Daí surgiram outras informações de que havia mais crianças no grupo que também tinham ligações com outros países. Fiz então uma intervenção pessoal dizendo que também tenho ligação com outro país sem ser Portugal.

Esse pequeno grupo de crianças mostrou então interesse em saber mais sobre esses países dos quais surgiram na nossa conversa.

Nesse mesmo dia as crianças quiseram comunicar ao restante grupo o que descobriram e que queriam pesquisar mais sobre os países.

#### Segunda fase: Planificação e Lançamento do trabalho

Durante a primeira reunião do grupo de projeto (crianças que se mostraram interessadas) as crianças decidiram quais os países que queriam conhecer. Os países escolhidos foram: a Venezuela, o Brasil, Cabo Verde e Portugal. Portugal foi escolhido para que fosse possível comparar a informação do nosso país com a dos outros países.

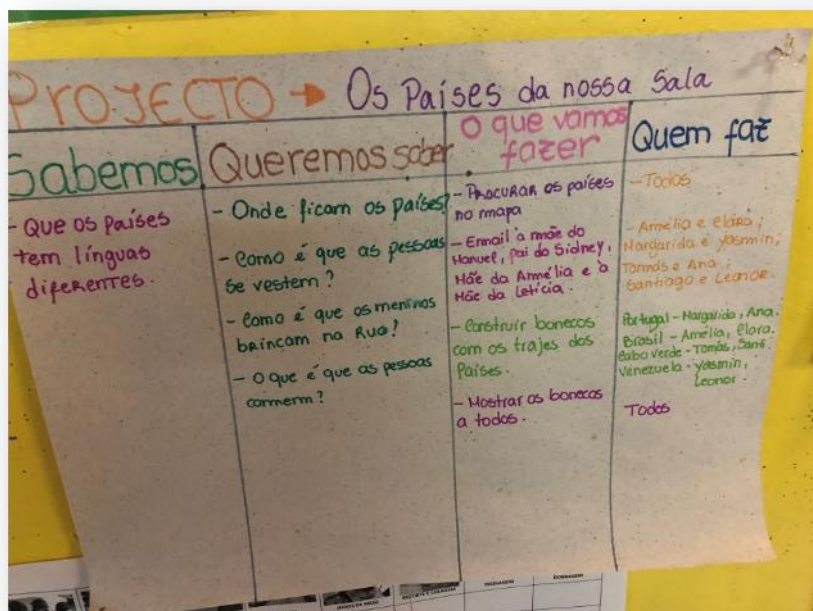


Figura 4 - Projeto: Os países da nossa sala

Assim sendo foi registado numa folha (Figura 4) tudo o que foi decidido para todos terem acesso à informação.

Esta informação não foi decidida toda no mesmo dia, aconteceram reuniões entre atividades e aí sim era decidido o passo seguinte, sendo que as decisões tomadas eram registadas onde já estava escrita a restante informação.

Terceira fase: Execução do trabalho

As pesquisas acerca do “queremos saber” foram feitas na ordem do registo. Antes de iniciarmos as atividades, expliquei às crianças que o nosso projeto tinha de ter um nome que o identificasse.

Nota de campo 14 – 26 de outubro de 2020

“Reuni-me com o grupo de meninos que faz parte do projeto e comecei por explicar que antes de começarmos o projeto, precisamos de dar-lhe um “nome”, um “título”. Perguntei se as crianças tinham alguma sugestão e a resposta deles foi o nome dos países. Então expliquei-lhes que o título/nome do projeto teria de ser alguma coisa que o caracterizasse. Dei então a minha sugestão e perguntei se as crianças estavam de acordo. Lancei duas propostas para que em conjunto decidissem qual seria a escolhida. O nome do projeto passou a ser “Os países da nossa sala”. Concordaram e posteriormente registei no quadro o título e preenchemos o que tínhamos falado na reunião de conselho de sexta-feira, o que já sabiam em relação aos países e o que queriam saber. Fizemos este registo de acordo com o que eu tinha escrito e com o que as crianças se lembravam.



A primeira atividade foi escolher as palavras, em português, que as crianças queriam saber nas outras três línguas. Foi escrita uma lista com essas palavras e enviadas para as famílias das crianças que são de cada um dos países. Também participei nesta fase, trazendo as palavras para casa, pois a minha mãe é do Brasil. Ao receberem as respostas dos pais, foi registado numa tabela de quatro colunas como está na figura 5.



Figura 5 - Projeto: Lista de palavras dos quatro países

A segunda atividade passou por descobrir onde se localizam os países geograficamente. Foi impresso um planisfério e com a ajuda do Google, as crianças identificaram os países pelo seu formato. Cada país foi identificado com um autocolante e foi escrito no planisfério quem é que tem ligação com cada país.



Figura 6- Projeto: Planisfério com identificação dos quatro países

A terceira atividade foi a escrita das cartas aos pais para saber qual o traje tradicional dos vários países. As cartas foram escritas em papel e as crianças reproduziram a escrita por baixo como é possível ver na figura 7.

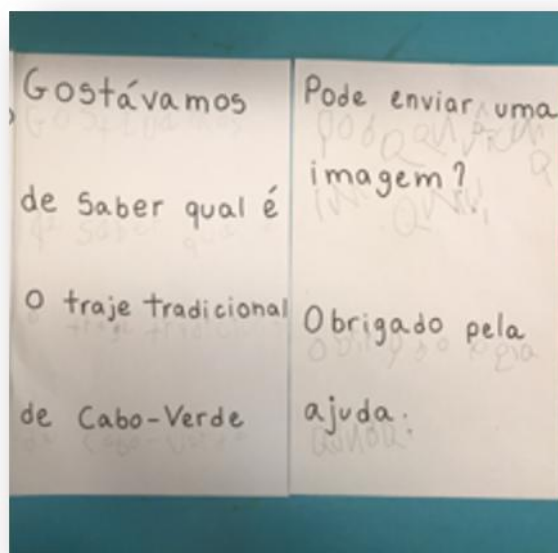


Figura 7 - Projeto: Uma das cartas enviadas aos pais

Quando o grupo recebeu a resposta às suas castas foi realizada outra reunião para todos verem os trajes e para ser decidido como iria ser feita a próxima atividade. Foi explicado ao grupo o conceito de traje tradicional e posteriormente ficou decidido, em concordância entre todos os membros do grupo que iriam construir os trajes em silhuetas de cartão com diversos materiais reciclados ou restos de materiais existentes na sala. Abaixo é possível observar algumas imagens da construção dos trajes.



Figuras 8 e 9 – Projeto: Construção dos trajes tradicionais



Figura 10 – Projeto: Trajes tradicionais da Venezuela, Brasil, Cabo Verde e Portugal (respetivamente da esquerda para a direita)

#### Quarta fase: Avaliação e divulgação do trabalho

Devido ao tempo da minha presença na sala, foi decidido pelo grupo juntamente com a educadora que não iria ser possível responder a todas as perguntas registadas no “queremos saber” e por isso o projeto não seria terminado.

Ao ser concluída a construção dos trajes, foi realizada mais uma reunião para ser feita a avaliação de todo o trabalho feito até ao momento. Foi colocado todo o material produzido em cima da mesa e relembrando tudo o que foi feito pelo grupo.

Posteriormente foi discutido a forma de divulgação do projeto. O grupo decidiu que queria mostrar a todo o grupo da sala e às famílias, fazendo uma gravação em vídeo.

A divulgação foi feita apenas por três elementos do grupo (os presentes nesse dia) sendo decidido que a gravação em vídeos para enviar aos pais seria feita quando todos os elementos estivessem presentes.

Apesar de não ter sido possível terminar o projeto com o grupo, senti que todos os participantes estiveram bastante envolvidos em todas as fases do projeto, demonstrando grande entusiasmo em todas as atividades.

Mais uma vez, devido à pandemia de Covid-19, não foi possível desenvolver o projeto com todas as ideias que o grupo pretendia.

Para além do projeto foram ainda realizadas atividades sugeridas pelas crianças, sendo a maioria delas comunicadas em conselho, à sexta-feira.

De seguida apresento e analiso a aplicação da escala de empenhamento do adulto nos vídeos gravados no início e no final da intervenção no contexto Pré-Escolar.

## Escala de Empenhamento do Adulto – Análise de vídeos

1ª Recolha – Início do mês de novembro de 2020

1º vídeo – Momento de grande grupo – Plano do dia

Vídeo: Momento de Grupo - Plano do dia						
<p>Estou com o grande grupo, reunido a fazer o plano do dia. No início do vídeo estamos a escrever a data, pergunto às crianças se sabem o dia, depois o mês e por fim o ano, tal como fazemos todos os dias. Dou-lhes tempo para que respondam e tento dar pistas para que cheguem á resposta sozinhos.</p> <p>Posteriormente pergunto-lhes o que eles escolheram para fazer no dia de hoje e ajudo-os a expressarem-se, ouvindo o que dizem e tentando dar a voz a todos os que querem falar, respeitando a opinião de todos.</p> <p style="text-align: right;">Eu</p>		5	4	3	2	1
	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			

Vídeo: Momento de Grupo - Plano do dia						
<p>Interage com as crianças de forma positiva questionando sobre a data. Questiona sobre o que tinham planeado; dirige para respostas fechadas e não encoraja as crianças a darem as suas ideias.</p> <p style="text-align: right;">Orientadora de PES</p>		5	4	3	2	1
	Sensibilidade			X		
	Estimulação			X		
	Autonomia				X	

Comentário Analítico:

Neste vídeo eu e a professora Assunção atribuímos cotações bastante diferentes às várias categorias de ação. A minha avaliação para a sensibilidade e estimulação foram 5 e a professora atribuiu 3. E relativamente à autonomia eu atribuí 4 e a professora atribuiu 2. Depois de rever o vídeo, apercebi-me que as perguntas feitas dirigiam realmente para respostas fechadas. Deveria ter dado voz às crianças e ter incentivado a que elas participassem mais no diálogo.



## 2º vídeo – Movimento

<b>Vídeo: Momento de movimento</b>						
<p>Estamos na sala, durante um momento de movimento com todo o grupo e a criança está a contar o número de bolas do dado para andar com o peão no tabuleiro do jogo.</p> <p>Dou tempo à criança para que ela faça a ação sozinha e encorajo-a a continuar o que está a fazer corretamente.</p> <p style="text-align: right;">Eu</p>		5	4	3	2	1
	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia	X				

<b>Vídeo: Momento de movimento</b>						
<p>Não consegui avaliar empenhamento pois é a educadora que interage e a Letícia apenas fala um pouco sem verdadeira interação com as crianças.</p> <p style="text-align: right;">Orientadora de PES</p>		5	4	3	2	1
	Sensibilidade					
	Estimulação					
	Autonomia					

### Comentário Analítico:

Neste segundo vídeo atribuí a cotação 5 à sensibilidade e à autonomia e 4 à estimulação. A professora Assunção não avaliou o vídeo justificando não existir verdadeira interação entre mim e a criança. Revi novamente o vídeo e na verdade, falo pouco com a criança. Tentei dar espaço e voz às crianças para responderem e darem a sua opinião do que era necessário fazer naquele momento.

## 3º vídeo – Momento de pequeno grupo

<b>Vídeo: Momento de pequeno grupo</b>						
<p>Estou numa mesa com três crianças. Duas estão a desenhar e a outra está a fazer tecelagem. Dou atenção às três crianças apesar de estar mais atenta à criança que está na tecelagem. Ela está com dificuldades em saber onde coloca a agulha para que a lã não enrole então eu faço questiono a criança para que ela tente descobrir sozinha de que lado espeta a agulha. Valorizo a resposta certa e incentivo a continuação.</p> <p style="text-align: right;">Eu</p>		5	4	3	2	1
	Sensibilidade		X			
	Estimulação			X		
	Autonomia			X		

<b>Vídeo: Momento de pequeno grupo</b>						
<p>Sentada ao lado de pequeno grupo que faz um trabalho (não identificado) onde tem que cozer. Tom positivo mas sempre com reforço positivo, sem qualificar o que quer valorizar nas ações das crianças.</p> <p>Pergunta o que deve fazer em seguida mas não dá margem para autonomia das crianças.</p> <p style="text-align: right;">Orientadora de PES</p>		5	4	3	2	1
	Sensibilidade			X		
	Estimulação				X	
	Autonomia				X	

### Comentário Analítico:

Mais uma vez a minha avaliação e da professora são um pouco diferentes. Relativamente à sensibilidade eu atribuí a cotação 4 e a professora 3. Já na estimulação e autonomia a professora atribuiu 2 e eu atribuí 3. Ao rever o vídeo apercebi-me que deveria ter deixado a criança executar a atividade para ela própria perceber se estava a fazê-lo corretamente. E só depois explicar e auxiliar a correção. Ou fornecer sugestões verbais para a criança conseguir fazer corretamente a ação.

### 4º vídeo – Momento individual

<b>Vídeo: Momento individual de ilustração de texto</b>						
A criança está a fazer a ilustração de uma história criada pelo grupo. Ela vai tirando os lápis do cesto dizendo as suas cores. A certo momento tira um lápis rosa dizendo que é vermelho. Questiono se é mesmo vermelho, ela ri-se e muda de lápis. Valorizei a resposta, incentivei que continuasse e pedi-me que lesse aquele pedaço da história para vermos o que faltava na ilustração e foi o que fiz.		5	4	3	2	1
	Sensibilidade		X			
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			
Eu						

<b>Vídeo: Momento individual de ilustração de texto</b>						
A interação é sobre o desenho que uma menina está a fazer. Tom positivo embora corrija algumas indicações sobre as cores dos lápis. Procura estimular a criança a complementar o desenho lendo o texto que está a ser ilustrado.		5	4	3	2	1
	Sensibilidade		X			
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			
Orientadora de PES						

### Comentário Analítico:

Neste vídeo eu e a professora Assunção atribuímos a mesma cotação (4) em todas as categorias de ação.

2ª Recolha – Final do mês de janeiro de 2021

1º vídeo – Momento de grande grupo

<b>Vídeo: Momento grande grupo</b>							
Estamos em grande grupo a iniciar uma atividade com adivinhas sobre o inverno. Estou a tentar explicar o que é uma adivinha depois de uma das crianças ter dito que não sabia o que era. Tento ser o mais clara possível mas como percebi que não conseguia, iniciei a atividade pois achei que as crianças iam perceber melhor. Durante a introdução da atividade as crianças fazem perguntas acerca do material que estão a ver e tento esclarecer para que não fiquem com dúvidas.  Eu		5	4	3	2	1	
	Sensibilidade			X			
	Estimulação		X				
	Autonomia		X				

<b>Vídeo: Momento grande grupo</b>						
Interege não aceitando a proposta da criança e ensinado de forma muito dirigida como se faz. Sem grande entusiasmo. As crianças não têm autonomia para fazer como preferem ou decidem.  Orientadora de PES		5	4	3	2	1
	Sensibilidade				X	
	Estimulação				X	
	Autonomia					X

Comentário Analítico:

Atribuí cotação 4 nas categorias de estimulação e autonomia e 3 na sensibilidade. Nas categorias de ação sensibilidade e estimulação a professora atribuiu 2 e na autonomia atribuiu 1. Voltei a ver o vídeo para perceber melhor e apercebi-me que como não estava a conseguir expressar-me na explicação da atividade, fiquei atrapalhada e decidi passar logo à realização da mesma para tentar melhorar a minha interação, não permitindo às crianças darem o seu parecer em relação ao modo de executar a atividade.



## 2º vídeo – Momento de pequeno grupo

<b>Vídeo: Momento pequeno grupo</b>							
<p>Neste momento estou numa mesa com duas crianças e uma delas foi buscar algumas formas geométricas com que estava a brincar anteriormente. Tento que a criança distinga o triângulo do quadrado.</p> <p>Expliquei-lhes as diferenças entre as duas formas, ouvindo as suas respostas e estimulando o pensamento em relação ao que estávamos a observar.</p> <p style="text-align: right;">Eu</p>		5	4	3	2	1	
	Sensibilidade			X			
	Estimulação			X			
	Autonomia			X			

<b>Vídeo: Momento pequeno grupo</b>						
<p>Interação dirigida sem adequar aos conhecimentos da criança e à sua motivação. Dá ordens a um menino. Perguntas muito direcionadas mas de exame sobre formas sem conseguir motivar a criança.</p> <p style="text-align: right;">Orientadora de PES</p>		5	4	3	2	1
	Sensibilidade				X	
	Estimulação				X	
	Autonomia					X

### Comentário Analítico:

Novamente os resultados das avaliações são muito diferentes sendo que eu atribuí 4 a todas as categorias de ação e a professora atribuiu valores baixos relativamente à minha avaliação.

### Caderno de Formação – Notas de Campo

Nesta análise irei identificar nas minhas interações com as crianças, as categorias de ação (autonomia, sensibilidade e estimulação) possíveis e refletir sobre elas.

Nota de campo 17 – 29 de outubro de 2020

*Quando ele agarrou a caneta, apontou logo para o nome dele. Reforcei positivamente dizendo “Muito bem M., é mesmo esse o teu nome, podes seguir a linha com o dedo e fazer a cruz no dia de hoje.” Como o seu nome está mais no fim da lista ele não se baixou e ia fazer a cruz num quadrado que não correspondia ao nome dele, então disse-lhe que se colocasse de joelhos e que pegasse mais na ponta da caneta e que agora sim seguisse a linha.*

Neste momento a criança estava a marcar a sua presença no mapa de presenças. Observando a minha interação, chego à conclusão que deveria ter dado mais autonomia à criança para executar a atividade. Em vez de lhe dizer exatamente o que fazer, poderia ter perguntado se aquele sítio onde ele iria fazer a cruz era o correto e se correspondia mesmo ao nome dele.

Na categoria da sensibilidade acredito que estive bem, tendo em conta que reforcei positivamente quando ele encontrou sozinho o seu nome.

Nota de campo 25 – 10 de novembro de 2020

*A M. (5 anos) e a B. (4 anos) pediram a minha ajuda, de manhã para marcarem as atividades que queriam fazer no mapa das atividades. Perguntei primeiro à B. o que queria fazer e respondeu-me que queria fazer modelagem, então ajudei-a a encontrar o quadrado certo para abrir o círculo. De seguida fiz o mesmo com a M. e a menina respondeu-me que também queria fazer modelagem com a B.. Depois de abrirem a atividade, dirigiram-se ao armário onde estão os utensílios e levaram para a mesa, juntamente com a massa de cores que a educadora já tinha levado para a sala de manhã.*

*A M. disse-me “ Já não queremos fazer massinha, queremos fazer um jogo.”, achei estranho pois as meninas tinham acabado de sair de perto de mim para iniciar a modelagem. Então disse-lhes “Mas vocês acabaram de começar a fazer a massinha e já querem mudar de atividade?” e elas responderam-me “Sim”. Como não concordei com a situação, disse-lhes “ Mas vocês nem sequer tiveram tempo para criar nenhum objeto. Nem aproveitaram o tempo que estiveram na modelagem.” e as crianças ficaram a olhar para mim sem me darem uma resposta. Deixei-as mudar de atividade mas disse-lhes “ Mas agora vocês têm de fazer os jogos até ao fim ok?” e elas responderam-me “Ok, nos fazemos até ao fim.”*

Comentário Analítico:

Nesta nota de campo demonstro uma atitude autoritária, não sendo de todo a minha intenção. O meu objetivo com este diálogo com a M. e com a B. foi tentar que elas percebessem que elas é que escolheram aquela atividade para fazer, ninguém impôs que a fizessem e por isso foi uma escolha delas e que seria de esperar que elas explorassem mais a massa de cores. Refletindo acerca do momento posso considerar que as crianças tivessem mudado de ideias quando iniciaram a modelagem e que na

realidade queriam explorar outra área da sala, por vontade própria ou por influência de algum outro par. Apesar de ter questionado as crianças acerca da sua vontade, permiti e incentivei-as a mudarem de área.

Nota de campo 39 – 4 de janeiro de 2021

*O L. (3 anos) gosta muito de observar, modelar a massa de cores ou fazer jogos de mesa, principalmente sozinho, apesar das restantes crianças, o incluírem nas suas brincadeiras e serem muito preocupadas com ele. Quando ele chegou à sala, depois de ter mudado de roupa, perguntei-lhe o que queria fazer e ele não me respondeu, então decidi perguntar-lhe se queria ir para a garagem, respondeu-me que sim e foi logo para lá. Deixei-o ir e continuei a acompanhar as outras crianças que já lá estavam. Pouco depois olhei para ele e estava muito contente a brincar com uma peças de encaixe que existem na área das construções e garagem, decidi juntar-me a ele pois senti que haveria oportunidade para ter uma interação mais longa do que o habitual. Perguntei-lhe se podia brincar com ele e assim que obtive uma resposta positiva sentei-me e comecei a encaixar algumas peças, de seguida ele começou a imitar-me mas não estava a conseguir encaixar e por isso ajudei-o. Enquanto o ajudava, perguntava-lhe as cores das mesmas, numa tentativa de estimular a sua fala e comunicação.*

Comentário Analítico:

Na minha interação com o L. tentei manter um tom de voz calmo tendo em conta o facto de ele ser uma criança tímida. Procurei esperar que ele se mostrasse adaptado ao ambiente que escolheu para brincar para voltar a aproximar-me dele. Mostrei preocupação e respeito para com as suas vontades. E procurei estimular a sua comunicação.

*O G. (3 anos) e o G. (4 anos) juntaram-se e foram fazer um jogo de enfiamentos. Juntei-me a eles e cada um escolheu um cartão com uma sequência para fazer. Comecei pelo G. (4 anos), observámos a imagem e eu perguntei-lhe “Qual é a primeira imagem que aparece?”, ele escolheu uma das peças que estava em cima da mesa e mostrou-me, como não era a que correspondia à primeira imagem da sequência eu disse-lhe “Não, é um urso amarelo, procura lá melhor aqui.” Depois de alguns segundos a procurar, agarrou sim num urso mas era azul, então tornei a dizer-lhe, “ Olha G., é um urso sim mas é da mesma cor que este que está aqui na imagem?” ele respondeu-me “Não!” então eu disse-lhe “Pois não, este da imagem é amarelo, procura lá um bocadinho melhor que eu tenho a certeza que vais encontrar.” Enquanto ele procurava disse novamente “ Um urso amarelo.”, assim que o disse, o G. que também estava connosco na mesa, pegou no urso amarelo e disse “Oi’a, oi’a, u’so” e eu respondi-lhe “Boa G.! Um urso amarelo”. Peguei na peça, dei ao G., dizendo “ Estas a ver G., um urso amarelo, era esta peça que estavas à procura. Vê lá no cartão se não é igual.” Ele agarrou a peça, colocou ao lado do cartão, olhou para mim e disse “ Sim!”, enfiando a peça no fio.*

Comentário Analítico:

Nesta nota de campo é possível perceber que tentei estimular o pensamento da criança, dando o devido tempo para que ela conseguisse chegar sozinha à resposta. Encontra-se também o reforço positivo quando as crianças demonstram ser capazes e encorajamento quando peço à criança para procurar melhor e que tenho a certeza que ela vai encontrar.

#### 4.2.4– Reflexão sobre a intervenção

Também para a reflexão acerca da minha prática em contexto de pré - escolar, foram elaboradas duas tabelas para facilitar a análise global dos vídeos, permitindo compreender melhor a evolução da 1ª recolha para a 2ª recolha.

	Vídeo 1			Video2			Video3		
	Autonomia	Estimulação	Sensibilidade	Autonomia	Estimulação	Sensibilidade	Autonomia	Estimulação	Sensibilidade
Letícia	4	5	5	5	4	5	3	3	4
Professora	2	3	3	0	0	0	2	2	3

	Vídeo 4		
	Autonomia	Estimulação	Sensibilidade
Letícia	4	4	4
Professora	4	4	4

Figura 11 – Tabela da 1ª recolha de vídeos em Pré – Escolar

Nesta tabela da primeira recolha de vídeos é possível observar que a sensibilidade apresenta o 4 como cotação existente em maior quantidade, já a cotação 3 e 5 apresentam quantidades iguais nesta categoria. A estimulação, à semelhança da sensibilidade apresenta a cotação 4 em maior quantidade. Esta categoria apresenta ainda uma cotação de nível 2 e uma de nível 5, representando níveis de empenhamento praticamente opostos. A autonomia é a categoria de ação com o número mais elevado de cotações de nível 2, caracterizando assim a categoria com mais falta de empenhamento de toda a primeira recolha.

	Vídeo 1			Video2		
	Autonomia	Estimulação	Sensibilidade	Autonomia	Estimulação	Sensibilidade
Letícia	4	4	3	4	4	4
Professora	1	2	2	1	2	2

Figura 12 – Tabela da 2ª recolha de vídeos em Pré – Escolar

Analisando os resultados desta segunda recolha é possível perceber que as categorias sensibilidade e estimulação não apresentam cotações de nível 1, mas metade dos resultados da categoria autonomia, representam este nível. É possível observar também que a autonomia e a estimulação apresentam duas cotações de nível 4. A estimulação e a sensibilidade apresentam a mesma quantidade de cotações relativamente ao nível 2 e apenas a categoria sensibilidade apresenta uma cotação de nível 3.

Comparando ambas as tabelas, consigo concluir que as categorias de ação nas quais apresento maior empenho são a estimulação e a sensibilidade tendo em conta que apresentam valores mais altos de cotação. É possível concluir o mesmo resultado através das análises das notas de campo, onde mostro mais fragilidade de empenho na categoria autonomia.

Nesta valência não foi possível ter a colaboração da educadora cooperante para a avaliação por isso todas as cotações foram atribuídas apenas por mim e pela professora Assunção. Novamente existe uma grande diferença entre a minha avaliação e a da professora devido, talvez, ao fator presença.

Mais uma vez, devido aos contratemplos relacionados com a pandemia não foi possível gravar o mesmo número de vídeos na primeira e na segunda recolha. Relativamente ao trabalho por projeto realizado neste contexto, atribuo uma avaliação positiva, tendo em conta mais uma vez as circunstâncias. Fiquei desapontada com a falta de tempo para terminar o projeto com as crianças, sendo “obrigada” a deixá-lo por concluir. Mas apesar de todos os acontecimentos, avalio de forma positiva todo o trabalho feito com o grupo de projeto, principalmente por nunca ter trabalhado desta forma tão aprofundada com crianças.

## Capítulo IV – Considerações Finais

A realização da prática de ensino supervisionada em ambos os contextos trouxe-me a certeza de que é a minha vontade ter a educação de infância presente na minha vida tanto profissional como pessoal a partir deste momento. Presenciar a aprendizagem diária das crianças e todos os desafios que isto acarreta para todos os intervenientes da ação educativa, são uma mais valia para o desenvolvimento da prática do educador. Pois é com a prática que surgem as dúvidas e os questionamentos que nos fazem refletir sobre as nossas ações e assim sermos capazes de adaptá-las e tornarmo-nos profissionais de qualidade.

Com o desenvolvimento deste trabalho e todo o processo antecedente consegui compreender a real importância da ação do educador e da qualidade da sua prática na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Durante este processo surgiram diversos desafios com os quais nem sempre soube lidar e adaptar a minha prática. O medo e incerteza que vivemos durante a pandemia de Covid-19 e todos os isolamentos que enfrentámos influenciaram de forma abundante a minha postura perante este trabalho.

Apesar de tudo isto, consigo terminar esta etapa feliz com o trabalho que fiz tanto a nível universitário como com as crianças nos respectivos contextos.

Em relação ao relatório, esta investigação-ação, teve como ponto de partida a qualidade das interações adulto-criança como promotora de aprendizagens e desenvolvimento. Volto então aos objetivos a que me propus alcançar:

1. Compreender que interações por parte do educador promovem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança;
2. Analisar o modo como interajo com as crianças no sentido de compreender de que modo, posso melhorar a minha interação;
3. Planear interações de qualidade e refletir sobre a sua adequação;
4. Analisar o modo como a minha interação com as crianças promove a sua participação e consequentemente a sua aprendizagem;

Para alcançar o primeiro objetivo pesquisei informação acerca do tema, focando-me no perfil do educador, aliando-o às ações que o educador deve tomar durante as suas interações com as crianças. Nesta pesquisa encontrei a escala do empenhamento do adulto, apresentada no manual DQP e com ela alcancei o segundo objetivo. Analisei

então as minhas interações através das gravações de vídeos nos primeiros momentos de prática nos contextos. Com o desenrolar das intervenções planejei atividades que foram ao encontro dos interesses das crianças, permitindo assim envolvê-las na sua aprendizagem. Finalmente para alcançar o último objetivo, voltei a fazer gravações de vídeo dos momentos finais da prática nos contextos e através da aplicação da escala do empenhamento do adulto, voltei a avaliar a minha interação para ser possível haver uma comparação da mesma no início e no fim da PES.

Segundo as minhas análises concluo que as minhas interações foram significativamente melhores em contexto de Creche do que em contexto de Jardim de Infância.

Depois deste projeto de investigação-ação pretendo continuar a avaliar e refletir sobre as minhas práticas, mais especificamente, de interação para evoluir a cada dia como educadora e dar o melhor de mim a todas as crianças que convivam e interajam comigo.



## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. *Escola reflexiva e nova racionalidade*, 135-144.
- Alexander, R. (2004). *Towards Dialogic Teaching*. Uk: Dialogos..
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Dias, J., & Bhering, E. (2004). A interação adulto-crianças: foco central do planejamento na educação infantil. *Revista Contrapontos*, 4(1), 91-104.
- Esteves, M. (2008). Visão Investigação-Ação. Metodologia: Questões Teórico-Práticas (pp.88-91)
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. FCT/FCG.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 40(5), 5-12.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar. *Psicologia*, 23(2), 43-54.
- Lopes, A. S., Portugal, G., & Figueiredo, M. P. (2021). Dimensões de análise da interação adulto-criança na educação de infância. *Investigar em Educação*, (13), 79-88.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In <https://www.moodle.uevora.pt/1314/mod/resource/view.php?id=5710> .
- Oliveira, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Manual DQP–Desenvolvendo a qualidade em parceria. *Lisboa: Ministério da Educação*.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens (4.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (No. 356): Department for education and skills.
- Tizard, B., & Hughes, M. (1984). *Young Children Learning: talking and thinking at home and at school*. London: Fontana Press.
- Vala, A., & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 6(3), 53-63.
- Weikart, D. P., & Hohmann, M. (2011). Educar a criança. *Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian*.

### **Legislação:**

- Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto - Perfil Especifico do Educador de Infância e do Professore do 1º Ciclo do Ensino Básico.

### **Documentos:**

- Projeto Educativo 2019
- Projeto Educativo 2018
- Projeto Pedagógico 2019
- Projeto Curricular 2020/2021

## Anexos

### Anexo 1 – Grelha de avaliação – Escala de empenhamento do adulto – Manual DQP, p.139

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	QUADRO SÍNTESE DO EMPENHAMENTO DO ADULTO					QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento com traços de empenhamento	Atitudes de Total falta de empenhamento	
SENSIBILIDADE	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	SENSIBILIDADE
Adulto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• tem um tom de voz encorajador</li> <li>• faz gestos encorajadores e estabelece contacto visual com a criança</li> <li>• é carinhoso e afectuoso</li> <li>• respeita e valoriza a criança</li> <li>• encoraja e elogia</li> <li>• demonstra empatia com as necessidades e preocupações da cr.</li> <li>• ouve a criança e responde-lhe</li> <li>• fomenta a confiança da criança</li> </ul>						Adulto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• tem um tom de voz ríspido</li> <li>• é frio e distante</li> <li>• não liga à criança, não a respeita</li> <li>• critica e rejeita a criança</li> <li>• não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança</li> <li>• não ouve a criança e não lhe responde</li> <li>• fala a outros sobre a criança como se esta estivesse ausente</li> </ul>
ESTIMULAÇÃO Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> <li>• tem energia e vida</li> <li>• é adequada</li> <li>• corresponde às capacidades e interesses da criança</li> <li>• motiva a criança</li> <li>• é diversificada e clara</li> <li>• estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento</li> <li>• partilha e valoriza as actividades da cr.</li> <li>• não verbal</li> </ul>						ESTIMULAÇÃO Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> <li>• feita de modo rotineiro</li> <li>• falta de energia e entusiasmo</li> <li>• não motiva a criança</li> <li>• não corresponde aos interesses e às percepções da criança</li> <li>• é pobre e falta-lhe clareza</li> <li>• é confusa</li> <li>• não é adequada</li> <li>• corta o diálogo, a actividade e o pensamento</li> </ul>
AUTONOMIA Adulto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• permite que a cr. escolha e apoia a sua escolha</li> <li>• dá oportunidades à cr. para fazer experiências</li> <li>• encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades</li> <li>• respeita as opiniões da cr. sobre a qualidade dos trabalhos que realizou</li> <li>• encoraja a cr. a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras</li> </ul>						AUTONOMIA Adulto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• não permite à criança escolher e experimentar</li> <li>• não encoraja a criança a dar ideias</li> <li>• não dá responsabilidades à criança</li> <li>• não permite que a criança dê opiniões sobre a Qualidade dos trabalhos que realizou</li> <li>• é autoritário e impositivo</li> <li>• aplica com rigidez as regras e não permite negociação</li> </ul>