

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Emanuela Mendes Moreno

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança
para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico*

Orientado por

Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes

Bragança

Novembro/2017



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Emanuela Mendes Moreno

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes

Bragança

Novembro/2017

Dedicatória

Dedico a todos os que me acompanharam nesta “viagem”.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Antoine de Saint-Exupéry

Agradecimentos

Antes de iniciar este relatório de Prática de Ensino Supervisionada, há algumas pessoas a quem tenho todo o prazer de agradecer.

Assim, agradeço muito à minha família, principalmente a minha mãe que apesar da distância e das suas fraquezas nunca desistiu de me ajudar em todos os momentos que eu precisei.

À minha orientadora e coordenadora deste relatório Professora Doutora Cristina Mesquita, deixo-lhe um especial agradecimento pelos momentos incansáveis a que se dedicou neste projeto comigo e, também, por nunca desistir das minhas capacidades, tendo sempre palavras de reforço para me incentivar a progredir todos os dias.

Agradeço aos docentes da Escola Superior de Educação de Bragança, que com a sua disponibilidade, incansavelmente, percorreram comigo este caminho, partilhando, comigo de forma generosa, os seus conhecimentos, através de métodos de educação muito atrativos. Ainda, um obrigado por me terem ajudado a construir uma visão sobre o que é a Educação quando se trata particularmente de educar crianças.

Agradeço às crianças, às educadoras de infância, às Adjuntas da Ação Educativa e outras entidades educativas que estiverem comigo nesta “viagem” pela oportunidade que me deram de realizar o meu estágio na sua companhia e que de uma forma tão construtiva que me permitiu alargar o meu horizonte do saber.

Agradeço em especial à colega “irmã” de estágio Cristiana Ribeiro, que me ajudou, ao longo desta minha caminhada, a manter um pensamento positivo para que as coisas corresse da melhor forma, apesar das dificuldades que iam surgindo. A ela, um muito obrigado, por ter sido uma fonte de inspiração.

À minha colega Adriana Moreira, um obrigada em especial pelo seu carinho, amizade, risos e partilha de saberes que fomos tendo ao longo destes anos.

Quero agradecer a todos os meus colegas do curso pelo companheirismo, trabalho de equipa e respeito, pois, esses valores que todos partilhamos também contribuíram para este meu sucesso.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer às pessoas que foram aparecendo na minha vida e que com o seu companheirismo me ajudaram a manter um sentimento emocional saudável.

A todos: **MUITO OBRIGADA!**

Resumo

A bibliografia de referência tem demonstrado que os contextos de elevada qualidade, como os que seguem as abordagens pedagógicas Reggio Emilia (Edwards, Gandini & Forman, 2008), *HighScope* (Hohmann & Weikart, 2011) ou a Pedagógica-em-participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), são fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Salienta-se que a fraca qualidade dos contextos pode ter resultados negativos, enquanto que os contextos de elevada qualidade melhoram o desenvolvimento social e cognitivo das crianças e promovem as suas aprendizagens futuras. Considerando esta perspetiva, a investigação descrita neste trabalho, foi desenvolvida no âmbito da prática de ensino supervisionada, focalizada no trabalho da estagiária/investigadora em três contextos educativos: Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, com três grupos de crianças: de 1 e 2 anos; de 5 anos e de 6 anos, respetivamente. O processo investigativo foi desenvolvido de acordo com uma abordagem de natureza quantitativa e qualitativa através de consecutivos processos de (des)construção entre toda a informação teórica e elementos que emergem da pesquisa empírica. Os dados quantitativos foram recolhidos através das *escalas de avaliação do ambiente em educação de infância* (ITERS-R e ECERS-R), de Harms, Clifford e Cryer (2006: 2008), e o *Protocolo Marzano* (Marzano, Carbaugh, Rutherford, & Toth, 2013). Para a sua análise foram utilizados os procedimentos estatísticos especificados pelos autores. As observações sobre as interações recolhidas, no decurso da ação, foram organizadas em notas de campo e submetidas, posteriormente, a uma análise qualitativa. Da análise interpretativa desses dados resultaram as seguintes categorias: tipo de interações; iniciativa da criança; áreas preferenciais e as aprendizagens realizadas. Os dados revelam a necessidade de investir na qualidade dos espaços e materiais, a necessidade de construir uma rotina coerente, a construção de interações mais positivas com o educador/professor e uma maior autonomização da criança. Este estudo ajudou a estagiária a situar-se na ação desenvolvida, construindo uma visão holística sobre o processo de aprendizagem, em todos os contextos educativos.

Palavras-chave: qualidade em educação; dimensões pedagógicas; educação de infância.

Abstract

Some studies have demonstrated that high-quality contexts such as Reggio Emilia (Edwards, Gandini & Forman, 2008), HighScope (Hohmann & Weikart, 2011) or Pedagogy-in-participation (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) are fundamental to children's development and learning. The studies highlight that poor-quality contexts can have negative impact, whereas the high-quality contexts improve the social and cognitive development of the children and promote their future learning (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Hohmann & Weikart, 2011; Marzano, 2013). Considering this perspective, the research described in this work was developed within the framework of the supervised teaching practice, focused on the work of the trainee/researcher in a kindergarten and a primary school with two groups of children, with 5 years old and 6 years old, respectively. Quantitative data was collected through the Harms, Clifford and Cryer (2006; 2008) environmental assessment scale in childhood education (ITERS-R and ECERS-R), and through the Marzano protocol (Marzano, Carbaugh, Rutherford, & Toth, 2013). The statistical procedures specified by the authors were used for the analysis. Observations about the interactions collected during the course of action were organized in field notes and later submitted to qualitative analysis. From the interpretative analysis of this data the following categories were produced: type of interactions, children's initiative, preferred areas and the learning they achieved. The data revealed the need to invest in the quality of spaces and materials, the need to construct a coherent and flexible routine, the construction of more positive interactions with the educator/teacher, and the higher autonomy of the child/pupils. This study helped the trainee to situate herself in the developed action, constructing a holistic vision about the learning process, in both educational contexts.

Keywords: quality in education; pedagogical dimensions; education.

Índice geral

Dedicatória	v
Agradecimentos	vii
Resumo.....	ix
Abstract	xi
Índice geral.....	xiii
Índice de Figuras.....	xvii
Índice de Tabelas	xix
Acrónimos e Siglas	xxi
Introdução	1
1. Discussão em torno da noção de qualidade em educação.....	5
1.1. As dimensões da qualidade em contexto de Creche	6
1.2. As dimensões da qualidade em contexto de educação pré-escolar	10
1.3. As dimensões da qualidade em contexto de 1.º CEB	11
1.4. Algumas formas de avaliar a qualidade em Educação	12
1.4.1. Manual do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias.....	12
1.4.2 Escala de Avaliação de Ambiente para Bebés e Crianças Pequenas.....	13
1.4.3. Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância.....	13
1.4.4. Classroom Assessment Scoring System.....	13
2. Metodologia.....	15
2.1. Escolha do Tema, questão-problema e objetivos da investigação	15
2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	16
2.2.1. Escalas de Avaliação do Ambiente em Educação de infância	16
2.2.3. Protocolo Marzano.....	17
2.2.4. Observação direta/participante	18
2.2.5. Notas de campo.....	18

2.2.6. Produção das crianças	19
3. Descrição e análise da ação educativa	21
3.1. A ação educativa em Creche	21
3.1.1 Caracterização do contexto educativo	22
3.1.2. Caraterização de grupo de crianças	23
3.1.3. Análise do ambiente educativo da Creche num momento inicial	23
Análise da categoria espaço e mobiliário	23
Análise da categoria cuidado pessoal e rotinas.....	25
Análise da categoria ouvindo e falando	26
Análise da categoria interações.....	27
3.1.5. Descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas em creche	28
A visão do lado de lá de uma casa	29
À descoberta de outra cultura	32
3.1.6. Análise do ambiente educativo da creche num 2.º momento	34
Análise da categoria espaço e mobiliário	34
Análise da categoria cuidado pessoal e rotinas.....	35
Análise da categoria ouvindo e falando	35
Análise da categoria interações.....	35
3.1.7 Análise comparativa da observação do primeiro e do segundo momento, em Creche.....	35
3.2. A ação educativa em Educação Pré-Escolar	38
3.2.1 Caraterização do contexto educativo.....	39
3.2.3. Caracterização de grupo de crianças	40
3.2.4. Análise do ambiente educativo da EPE num momento inicial.....	41
Análise da categoria espaço e mobiliário	41
Análise da categoria tempo e rotinas	42
Análise da categoria linguagem e raciocínio	43
Análise da categoria interações.....	44
3.2.5. Descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas em EPE....	44
Reorganização do espaço e dos materiais, tempo e interações	45

À descoberta de um novo amigo: O Aquiles	51
Atividade prática: classificação de folhas de árvore por formas, tamanhos e cores.....	54
Atividade prática: flutua e não flutua.....	56
3.2.6. Avaliação do segundo momento no contexto de EPE	58
Análise da categoria espaço e mobiliário.....	58
Análise da categoria tempo e rotinas	58
Análise da categoria linguagem e raciocínio	59
Análise da categoria interações	59
3.2.7 Análise comparativa dos dois momentos de observação em EPE	59
3.3. A ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)	63
3.3.1. Caraterização do contexto de 1.º CEB	63
3.3.2. Caraterização de grupo de crianças	64
3.3.3. Análise do ambiente educativo de 1.º CEB no momento inicial.....	65
Análise da categoria espaço e materiais.....	65
Análise da categoria tempo escolar.....	66
Análise da categoria estratégias de aprendizagem	66
Análise da categoria interações	67
3.3.4. Descrição das experiências de aprendizagens desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB	68
À descoberta de um dialeto: o crioulo.....	68
A dramatização da história A Carochinha e o João Ratão	69
Explorar palavras da história.....	72
Uma ida às compras	73
À descoberta das estações	76
Um encontro com uma escritora	78
Acróstico a partir da palavra Girafa	79
Abecedário da Turma e a sua apresentação à comunidade educativa.....	80
3.3.5. Análise do ambiente educativo de 1.º CEB no momento final.....	81
Análise da categoria espaço e materiais.....	81
Análise da categoria tempo escolar.....	82
Análise da categoria estratégias de aprendizagem	82

Análise da categoria interações.....	83
4. Discussão global dos dados.....	85
5. Considerações Finais	87
Referências Bibliográficas.....	89
Anexos.....	95
Anexo A – Tabela de previsões.....	97
Anexo B- Escala para Avaliar a Qualidade do Ambiente Educativo-(ITERS-R e ECERS-R).....	98

Índice de Figuras

Figura 1 - Casa da área da leitura	29
Figura 2 - Fantoches da história	29
Figura 3 - Interação das crianças com os fantoches.....	30
Figura 4 - Exploração dos fantoche e da casa -.....	31
Figura 5 - Capa da história.....	32
Figura 6 - Marionetas para exploração da história.....	32
Figura 7 - Dramatização da história	33
Figura 8 - Crianças a explorarem as marionetas	33
Figura 9 - Área de acolhimento e biblioteca	46
Figura 10 - Identificação das áreas da sala.....	46
Figura 11 - Número de crianças por áreas	47
Figura 12 - Quadro dos comportamentos a evitar.....	49
Figura 13 - Quadro dos <i>direitos e dos deveres</i>	50
Figura 14 - Produção de uma tela com ligadura engessada.....	52
Figura 15 - Livro elaborado pelas crianças	53
Figura 16 - Livro elaborado pelas crianças	53
Figura 17 - Painel coletivo resultante da história <i>Aquiles o pontinho</i>	54
Figura 18 - Construção de figuras usando folhas.....	56
Figura 19 - Atividade prática de flutuação.....	57
Figura 20 - Dramatização da história: <i>A Carochinha e o João Ratão</i>	69
Figura 21 - Exploração de palavras com som fonema: <i>am, em, im, om, um</i>	72
Figura 22 - Moedas e notas do sistema monetário português	74
Figura 23 - Produtos para compra e venda.....	75
Figura 24 - Exemplos de árvores criados pelas crianças	77
Figura 25 - Capa do livro: <i>Aventura no abecedário</i>	78
Figura 26 - Comentário de uma criança sobre o possível conteúdo da história.....	79
Figura 27 - Acróstico da palavra girafa.....	79
Figura 28 - Caligrama criado pelas crianças	80
Figura 29 - Apresentação dos materiais produzidos à comunidade educativa	81

Índice de Tabelas

Tabela 1- Análise comparativa da subescala <i>espaço e mobiliário</i> : ITERS-R	36
Tabela 2 - Análise comparativa da subescala <i>cuidado pessoal e rotina</i> : ITERS-R	36
Tabela 3 - Análise comparativa da subescala <i>ouvindo e falando</i> : ITERS-R	37
Tabela 4 - Análise comparativa da subescala <i>interações</i> : ITERS-R	38
Tabela 5 - Histórias criadas pelas crianças.....	53
Tabela 6 -Análise comparativa da subescala <i>espaço e mobiliário</i> : ECERS-R.....	60
Tabela 7 - Análise comparativa da subescala <i>tempo e rotinas</i> : ECERS-R.....	60
Tabela 8 - Análise comparativa da subescala <i>linguagem e raciocínio</i> : ECERS-R	61
Tabela 9 - Análise comparativa da subescala <i>interações</i> : ECERS-R	62

Acrónimos e Siglas

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

CAF- Componente de Apoio à Família

DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

ECERS-R - Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Pré-Escolar – Edição Revista

EE- Educadora Estagiária

EEA - Experiências de Ensino-aprendizagem

EPE - Educação Pré-Escolar

ESEB - Escola Superior de Educação de Bragança

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

ITERS-R - Escala de Avaliação de Ambientes para Bebés e Crianças Pequenas – Edição Revista

MCEBM - Metas Curriculares do Ensino Básico de Matemática

ME - Ministério da Educação

NAYEC- National Association for the Education of Young Children

NC- Notas de Campo

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE- Professora Estagiária

PEEP - Programa de Educação e Expressão Plástica

PEMEB - Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PMCPEB - Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

Introdução

O relatório de estágio que aqui se apresenta foi realizado no âmbito da Prática de Ensino supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A PES foi desenvolvida, ao longo do ano letivo 2016/2017, em três contextos educativos distintos: Creche, com um grupo de 16 crianças de 1 e 2 anos; em EPE, com um grupo de 21 crianças com 5 anos; e no 1.º CEB, com um grupo de 26 crianças de 6 anos. Pretende-se descrever, analisar e refletir sobre algumas dimensões pedagógicas que têm impacto no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo da PES tivemos como objetivo desenvolver experiências de ensino-aprendizagem que fossem ao encontro do interesse e necessidades das crianças, tendo em consideração a promoção da sua participação ativa, da partilha dos saberes, da construção da autonomia e da cooperação.

A literatura científica sobre a educação tem demonstrado que os contextos de elevada qualidade são fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Diversos estudos sugerem que a fraca qualidade dos contextos pode ter resultados negativos, enquanto que os contextos de elevada qualidade melhoram o desenvolvimento social e cognitivo das crianças e promovem as suas aprendizagens futuras (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Hohmann & Weikart, 2011; Marzano, et al., 2013). O sucesso educativo depende, em larga medida, das condições e oportunidades educativas que são oferecidas às crianças. Deste modo, tendo em conta que as aprendizagens das crianças dependem das dimensões contextuais, tornou-se para nós relevante analisar o ambiente educativo das salas de atividades/aula dos contextos onde decorreram os estágios, considerando as seguintes dimensões: seguintes dimensões: (i) *espaço e mobiliário; rotinas e cuidado pessoal; ouvindo e falando e interações* em contexto Creche; (ii) *espaço e mobiliário; tempo e rotinas; linguagem e raciocínio e interações* em contexto EPE e (iii) *espaço e materiais; tempo escolar; estratégias de ensino-aprendizagem e interações* em contexto do 1.º CEB.

O processo investigativo foi desenvolvido de acordo com uma abordagem de natureza quantitativa e qualitativa através de consecutivos processos de (des)construção entre toda a informação teórica e elementos que emergem da pesquisa empírica, centrada nos ambientes educativos e nas experiências de ensino-aprendizagem. Para dar respostas a esses objetivos, foram feitas análises da organização do espaço/ materiais, do tempo e das interações em dois momentos, sendo o primeiro antes de implementar experiências de ensino-aprendizagem e um segundo, após a sua realização. Num primeiro momento, logo à chegada às instituições,

fizemos um momento de observação às dimensões que pretendíamos estudar. Após essas observações, aplicamos os instrumentos referidos anteriormente, com o objetivo de avaliar a qualidade do ambiente educativo. Seguidamente, procedemos, ao primeiro momento da avaliação, verificando que a avaliação evidenciava qualidade mínima em algumas dimensões, planificamos a ação educativa, conjuntamente com as educadoras e professoras, no sentido de implementar algumas estratégias, nomeadamente a reorganização do espaço, com o objetivo da melhoria das dimensões antes avaliadas. Os dados quantitativos foram recolhidos através da *Escala de avaliação de ambientes para bebés e crianças pequenas* (ITERS-R), criada “para avaliar programas para crianças do nascimento até os 30 meses de idade” (Harms et al., 2006), da *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância* (ECERS-R), criada “para avaliar salas de actividades com crianças de idades compreendidas entre os 2 anos e meio e os 5 anos” (Harms et al., 2008) e do documento Marzano *Teacher evaluation model*, desenvolvido com intuito tanto de melhorar o desempenho do professor como do aluno (Marzano, et al., 2013). Para a sua análise foram utilizados os procedimentos estatísticos especificados pelos autores. As observações sobre as interações recolhidas, no decurso da ação, foram organizadas em notas de campo e submetidas, posteriormente, a uma análise qualitativa. Da análise interpretativa desses dados resultaram as seguintes categorias: tipo de interações; iniciativa da criança; áreas preferenciais e as aprendizagens realizadas.

Como forma de ser o mais clara possível a leitura deste relatório ele está estruturado em quatro secções.

Na primeira secção, apresenta-se a discussão em torno do conceito de qualidade, alguns instrumentos desenvolvidos para aferir a qualidade dos contextos e o resultado de algumas investigações que se centraram na promoção da qualidade de alguns contextos.

Na segunda secção apresentam-se as opções metodológicas consideradas neste estudo para analisar as dimensões contextuais, espaço, tempo e interações. Explicitam-se os instrumentos de recolha de dados, bem como as estratégias selecionadas para a sua análise.

Na terceira secção é dedicado à apresentação dos contextos onde desenvolvemos a PES. Inicialmente analisamos a qualidade do contexto tendo em conta as seguintes dimensões: *o grupo de crianças, o espaço, o tempo, a linguagem e raciocínio/ouvindo e falando e as interações*. Posteriormente faz-se a apresentação e descrição de experiências de ensino-aprendizagem, promotoras de algumas mudanças e num segundo momento voltam a analisar-se as dimensões pedagógicas referidas. Ainda nesta secção fazemos uma análise comparativa dos resultados obtidos no primeiro momento e no segundo momento, procurando perceber os aspetos que beneficiaram ou limitaram as mudanças pretendidas.

Finalizamos o presente relatório com as considerações finais, em que refletimos sobre aspectos pertinentes que tivemos em consideração ao longo deste processo. As saliências deste estudo revelam a necessidade de investir na qualidade dos espaços e materiais, a necessidade de construir uma rotina coerente, a construção de interações mais positivas com o educador/professor e uma maior autonomização da criança. Este estudo ajudou a educadora estagiária a situar-se na ação desenvolvida, construindo uma visão holística sobre o processo de aprendizagem, em todos os contextos educativos.

1. Discussão em torno da noção de qualidade em educação

As questões relacionadas como a qualidade em educação e no ensino são uma preocupação dos sistemas de ensino, na atualidade. Algumas das preocupações centram-se sobretudo, na definição de um conceito de qualidade que permita enquadrar toda a complexidade que se observa na ação educativa.

A literatura de referência tem vindo a salientar que a qualidade em educação tem vindo a ser uma das preferências da agenda política de alguns países. Assim, consideramos que se torna necessário, compreender o conceito qualidade e quais as dimensões de que esse conceito se reveste.

Segundo Bertram e Pascal (2009), a definição de qualidade há muito tempo que tem vindo a ser mencionada na política e poderá um dia vir a perder o seu sentido. Todavia, os mesmos autores, analisando a obra de Pirsig (1974), verificam que o autor defende que “a qualidade não é nem espírito nem matéria, mas sim uma terceira entidade independente de ambas; apesar de não poder ser definido, sabemos o que é” (p.35). Os autores revelam que o conceito de qualidade assume um caráter “dinâmico e subjectivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço” (p.35).

Apesar disso, de entre os vários conceitos de qualidade seleciona-se o definido pela NAYEC (National Association for the Education of Young Children, 2003), que pela sua abrangência se pensa poder reunir algum consenso. Para aquela Associação a qualidade em educação consiste na existência de “um meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças respondendo igualmente às necessidades das famílias” (Bredenkamp, 1992 citado por Bairrão, 1998, p. 48).

Esta perspetiva é suportada pelos fundamentos da educação de infância, expressos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), quando se defende que “todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados” (p. 12).

A secção que se segue, pretende focalizar-se nas questões concetuais em torno do conceito de qualidade em educação, mais propriamente, investigar alguns aspetos que podem contribuir na qualidade do ensino-aprendizagem das crianças, centrando-nos nas evidências relativas aos contextos de creche, educação pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1. As dimensões da qualidade em contexto de Creche

A educação em Creche ainda é um tema pouco estudado. Vasconcelos (1997) citada por Coelho (2004) considera que isso se deve ao facto de a educação de infância ser pouco valorizada e, conseqüentemente, pouco investigada. É indiscutível a importância do desempenho e formação docente, assim como as experiências precoces das crianças para o seu desenvolvimento e qualidade dos cuidados e educação.

Sabemos que para o educador de infância, não existe um currículo oficial nem orientações que fundamentem a ação educativa a desenvolver em contexto de creche, o que torna um pouco difícil a abordagem sobre questões relacionadas com a ação que aí se deve desenvolver. Torna-se assim necessário a existência de estudos mais amplos, para se conseguir descrever o que é preciso para garantir qualidade em Creche.

A leitura e análise de alguns modelos pedagógicos (Oliveira-Formosinho & Barros-Araújo, 2013; Post & Hohmann, 2011), bem como de alguma literatura existente, fez salientar que a garantia da qualidade em creche é precisamente, ter em conta algumas dimensões pedagógicas, nomeadamente *o espaço, o tempo, as interações e as relações com os pais e a família*.

No estudo de Barros-Araújo (2013), que delineou uma proposta de educação em creche de raiz socioconstrutivista, perspectiva-se a qualidade a partir da “criação de oportunidades para a participação das crianças através de um exercício quotidiano” (p. 30), do seu direito fundamental de participação, que se realiza através das dimensões contextuais: *organização do espaço e mobiliário, organização do tempo, interações adulto-criança, atividades e projetos, observação e avaliação, e a construção de parcerias com as famílias*. A autora refere que relativamente *ao espaço e aos materiais* estes devem ser pensados considerando: (i) a saúde e a segurança da criança; (ii) a organização e flexibilidade; (iii) o conforto e a natureza ideográfica; (iv) o respeito pela abordagem sensoriomotora da criança; (v) a valorização à natureza e à cultura.

Para alguns autores, como é o caso de Zabalza (1998), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), nas primeiras idades das crianças, quando estas estão inseridas nos contextos educativos, devem permanecer num ambiente organizado e que lhes permita ter múltiplas aprendizagens, mas acima de tudo, a criança deve estar inserida num ambiente educativo que lhe permita ser criança. Para isso, defende-se que o ambiente educativo para as crianças nas primeiras idades, deve ter em consideração a organização do espaço, do tempo e

ainda, dentro dessas dimensões da organização do espaço e do tempo, devem possibilitar a criança momentos para estabelecer interações.

No âmbito da Pedagogia-em-Participação o espaço em que as crianças estão inseridas, deve ser um espaço que lhes permitam ter múltiplas experiências e explorações. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) consideram que o espaço deve ser um lugar que possibilite à criança, ter um “bem-estar, alegria e prazer” (p. 25). Este ainda deverá despertar interesse e curiosidade em explorá-lo. O espaço deve ainda estar munido com materiais que permitam potencializar as aprendizagens das crianças em idades mais pequenas, pois nessas idades, as crianças devem estar em contacto com materiais que lhes permitam uma exploração rica com base no toque e que conseqüentemente as leve a conhecer o mundo que as rodeie, pois estão essencialmente na fase da descoberta do mundo e isso poderá ser feita através dos materiais.

Como salientam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), os materiais são fundamentais porque permite à criança brincar, jogar e ainda a auxiliam a aprender com “bem-estar”. Esta ideia é ainda corroborada por Bruner (2000) citado por Pires (2013), que afirma que a manipulação dos objetos pelas crianças é fundamental porque lhes proporciona uma “aprendizagem pela ação” (p. 89). Também na abordagem *HighScope* se considera que

o ambiente físico, por si só revela o modo como se apoia o desenvolvimento básico dos bebés e das crianças pequenas- por ser suave; por ter mobiliário à medida das crianças; por proporcionar às crianças uma variedade de níveis, vistas e materiais; e por ter áreas distintas para comer, dormir, mudar a fralda e brincar (Post & Hohmann, 2011, p. 101).

A dimensão questão do tempo é considerada fundamental na vida da criança como sendo potencializador de ensino-aprendizagem de qualidade. Assim, é necessário compreender que este deve ser organizado e pensado de modo a permitir que a criança tenha aprendizagens significativas.

Pires (2013) realça que a conceção da organização do tempo “decorre da perspectiva da organização curricular holística, onde a aprendizagem surge como um todo articulado e interdisciplinar” (p. 80). Esta afirmação leva-nos a acrescentar que a organização do tempo deve ter sempre em conta uma continuidade da aprendizagem. Esta mesma autora acrescenta ainda que na organização do tempo diário, deverá haver momento em que a criança possa ter momentos para experimentar os materiais e explorá-los e ainda, tempo que lhes permita interagir com os adultos e as crianças. Assim, para esta autora, “a organização do tempo é configurada dos processos pelos quais a criança aprende” (p. 80).

Na abordagem *HighScope* (Post & Hohmann, 2011) considera-se que “quando num infantário se proporciona um horário diário previsível e se apresentam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias” (p. 194). Neste sentido, nesta abordagem, sugerem-se as seguintes linhas orientadoras para a organização da rotina diária:

1. Criar um horário diário que seja previsível e, no entanto, flexível:
 - Organizar o dia em torno de acontecimentos diários, regulares e rotinas de cuidados;
 - Seguir consistentemente o horário diário;
 - Adaptar-se aos ritmos naturais e aos temperamentos das crianças;
 - Proporcionar uma transição suave entre uma experiência interessante e a que se segue (Post & Hohmann, 2011, pp. 197-202).
2. Incorporar aprendizagem ativa, incluindo o apoio do adulto, em cada acontecimento e rotina de cuidados:
 - Ser paciente com o intenso interesse das crianças em relação às coisas à sua volta;
 - Valorizar a necessidade da criança para a exploração sensoriomotora em cada acontecimento ou rotina;
 - Partilhar o controlo do dia com as crianças, proporcionando-lhes oportunidades de escolha;
 - Trabalhar em equipa de forma a dar apoio a cada criança ao longo do dia;
 - Observar as ações e comunicações das crianças pelas perspectivas das experiências-chave (Post & Hohmann, 2011, pp. 204-207).

É necessário, portanto, a criação de uma rotina diária que permita à criança ao longo do seu dia vivenciar experiências várias. Quanto aos tempos pedagógicos, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que estes “organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações” (p. 27).

A dimensão das interações deve ser considerada, quando se pretende analisar uma creche de qualidade, pois constituem-se como “o combustível emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (Post & Hohmann, 2011, p.12).

As interações em contexto de creche devem ser vistas como uma relação de confiança, no sentido de criar laços de confiança entre ambas as partes (criança-educadora e vice-versa).

Segundo Barros-Araújo (2013), a interação adulto-criança é considerada, em contexto de creche como a “dimensão pedagógica nuclear” (p. 44). Assim, a autora considerara que as interações se devem estruturar em torno de três categorias fundamentais: (i) a interação adulto-criança enquanto cerne da ação pedagógica em creche, enquanto pedagogia da relação; (ii) a figura de referência do adulto; (iii) a interação adulto-criança na resolução de conflitos. Nesta conceitualização o adulto constitui-se como a âncora que permite à criança relacionar-se num ambiente de bem-estar.

Também, na abordagem *HighScope* para bebês e crianças pequenas “os carinhos, os cuidados e as primeiras aprendizagens fluem da aprendizagem activa por parte da criança e das relações de confiança com os que lhes prestam cuidados” (Post & Hohmann, 2011, p.13). Assim, para que essas aprendizagens aconteçam é preciso um apoio do adulto à criança permitindo-lhes criar essas interações positivas. Neste sentido as interações, neste modelo situam-se ao nível da:

1. Promoção da continuidade dos cuidados;
2. Criação de um clima de confiança com as crianças;
3. Criação de uma relação de cooperação com as crianças;
4. Apoio às intenções das crianças (p. 94)

A este propósito, Sousa (2013) salienta que no decorrer de todo o desenvolvimento de um indivíduo, a interação e afetividade têm um papel fundamental. Neste sentido, é essencial que exista uma relação próxima entre criança-educador e vice-versa. O educador tem de ser uma figura de referência, criando laços, relações de confiança e intervindo de forma individualizada, tanto nos cuidados, como na relação e ação educativa. Isto ajudará a criança a relacionar-se com os outros, aumentando também a sua autoestima e autoconfiança.

Assim, tendo em conta as dimensões pedagógicas que foram abordadas para a creche e de modo a atender à qualidade das aprendizagens das crianças, Coelho (2004) afirma que contactar com crianças pequenas, do ponto de vista curricular, implica uma visão holística da criança. Esta visão interseta várias esferas do seu desenvolvimento, a forma como a ação educacional considera não só essa interligação, mas também a natureza das experiências e a forma como ela é afetada pelas circunstâncias em que essas experiências ocorrem através do adulto.

1.2. As dimensões da qualidade em contexto de educação pré-escolar

A questão da qualidade em educação de infância tem sido amplamente debatida e transformou-se num tema central das políticas educativas. O acordo generalizado sobre os benefícios de uma educação de infância de elevada qualidade não teve como reflexo um consenso quanto à definição do conceito e os discursos dominantes sobre qualidade têm-se revelado problemáticos. No que diz respeito à qualidade em educação de infância, Delfino e Souza (2014), consideram que “a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objectivas locais” (p.153). Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), têm alertado “para a ideia de que o processo de desenvolvimento da qualidade é, ele próprio, desenvolvimental e que, portanto, é um processo em construção” (p. 83).

Segundo Zabalza (1998), são alicerces para conceber um atendimento de qualidade às crianças as seguintes dimensões: i) a organização dos espaços; ii) equilíbrio entre a iniciativa da criança e trabalho dirigido no momento de planear e desenvolver as atividades; iii) atenção privilegiada aos aspetos emocionais; iv) a utilização de uma linguagem enriquecida; v) diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; vi) rotinas estáveis; vii) materiais diversificados e polivalentes; viii) atenção individualizada a cada criança; (ix) sistemas de avaliação, anotações... que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; xx) trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente. De acordo com o autor, a

qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmica (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente (Zabalza, 1998, p. 32).

Também as abordagens de linha socioconstrutivista, como os modelos *HighScope* (Hohmann & Weikart, 2011), *Pedagogia-em-Participação* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) ou *Reggio Emilia* (Edwards, Gandini, & Forman, 2008), salientam que a qualidade da educação das crianças depende das dimensões contextuais que referimos anteriormente. Evidenciam que as preocupações dos educadores se devem situar na construção de um ambiente de aprendizagem que favoreça a confiança, a autonomia e a iniciativa das crianças. Neste sentido, conforme salienta Mesquita (2016), nos contextos de qualidade os educadores pensam: i) a organização dos espaços e dos materiais, considerando

a sua abundância, a adequação à idade e a possibilidade de terem diversas utilizações. A valorização deste aspeto relaciona-se com a ideia de que as aprendizagens se realizam através da ação direta das crianças com os materiais; ii) a manipulação ativa dos objetos, tendo em conta que a criança ao experimentar os materiais tem oportunidade de os explorar, com todos os sentidos, combinando e transformando a sua utilidade inicial (Piaget, 1986). iii) a escolha, permitindo que a criança decida o que quer realizar, pois a aprendizagem resulta das tentativas que a criança faz para defender os seus interesses e prosseguir nos seus objetivos; iv) a valorização da comunicação, da linguagem e do pensamento da criança. As crianças comunicam as suas ideias, necessidades, sentimentos e descobertas através das suas emoções, expressão facial, sons, gestos e palavras. Os adultos, ao valorizarem e encorajarem estas formas de expressão, estabelecem relações de proximidade e segurança com as crianças; v) o adulto como andaime (*scaffolding*), reconhece e encoraja as intenções, as ações, as interações, a comunicação, a exploração, a resolução de problemas e a criatividade da criança (Wood, Bruner, & Ross, 1976).

Conforme se depreende, a qualidade em EPE não depende de um único e exclusivo aspeto, ela sustenta-se, antes, em múltiplos fatores que estando estruturados e organizados, podem possibilitar à criança, boas experiências de aprendizagem, e conseqüentemente, um maior envolvimento e sucesso.

1.3. As dimensões da qualidade em contexto de 1.º CEB

Vários estudos revelam que a educação nas primeiras idades, até aos 9 anos, “têm efeitos benéficos e duradouros no sucesso académico e nas competências sociais e comportamentais” dos alunos (Cadima, Leal, & Cancela, 2011). Nesse sentido, têm vindo a ser adotadas medidas, políticas de investimento neste setor de ensino, no sentido de promover a qualidade. Em Portugal, o Ministério da Educação (2006) assumiu a importância do 1.º CEB, tendo por base o reconhecimento de que os saberes e as competências adquiridas durante este período são determinantes para as posteriores aprendizagens escolares o que se traduziu num conjunto de medidas promotoras da qualidade educativa.

Diversos estudos têm permitido perceber as dimensões e os critérios que potenciam a qualidade no âmbito do 1.º CEB. Por exemplo, o estudo de Cancela e Leal (2011) salienta que “a qualidade das salas de aula começa a ser conceptualizada como um conjunto das interações específicas, que decorrem entre professor e crianças, e contribuem significativamente para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças” (p. 4167).

Numa revisão exaustiva da literatura sobre a qualidade no 1.º CEB, Cadima, Leal e Cancela (2011), revelam que na investigação que incide sobre a qualidade do sistema educativo, prevalecem o estudo dos efeitos dos diferentes recursos sobre os resultados académicos, em detrimento da análise da forma como os professores os utilizam e implementam. No entanto, de acordo com as autoras, diferentes estudos têm demonstrado que as diferenças se situam ao nível das interações que os professores têm com os seus alunos, reconhecendo-se que os mesmos recursos são aproveitados de forma diferente, com repercussões distintas na aprendizagem.

Recentemente, os estudos centrados nos modelos ecológicos e sistémicos do desenvolvimento humano têm colocado em diálogo, diferentes variáveis e níveis de análise que permitem compreender a complexidade que envolvem as questões da análise da qualidade. Estes estudos, segundo Cadima et al., (2011), revelam “a importância da conjugação de elementos sociais e emocionais, como a presença de um clima emocional positivo e responsivo, com elementos relativos à instrução e à organização e gestão da aprendizagem” (p. 13).

Também Arends (2008) defende que para a qualidade de ensino-aprendizagem das crianças do no 1.º CEB seja evidenciada, é necessário estar atentos a questões relacionadas com a gestão da sala de aula. Este mesmo autor afirma que “a gestão da sala de aula, é possivelmente, o desafio mais importante que os professores principiantes têm de enfrentar” (p.172). Afirma que para gerir bem a aula, é necessário que o professor use estratégias de ensino, que sejam eficazes e naturalmente tornem as aulas mais interessantes para os alunos pois, só assim se evidencia uma qualidade nas aprendizagens das crianças neste ciclo de ensino.

1.4. Algumas formas de avaliar a qualidade em Educação

De seguida abordam-se alguns instrumentos, desenvolvidos no âmbito de projetos, que permitem avaliar a qualidade do ambiente educativo em Creche, Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB.

1.4.1. Manual do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

O *manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) (Bertram & Pascal, 2009) foi desenvolvido em Inglaterra sob a designação de *Effective Early Learning* e publicado em Portugal, pelo Ministério da Educação.

O manual é constituído por um conjunto de instrumentos que permitem avaliar o envolvimento da criança (escala do envolvimento da Criança), o empenhamento do adulto

Escala do empenhamento do Adulto e as oportunidades educativas (*Target*). De acordo com Pires (2013)

a utilização simultânea destes instrumentos permite analisar o envolvimento da criança nas experiências de aprendizagem e o estilo de interação que a educadora utiliza no apoio ao desenvolvimento dessas experiências, reconhecendo-se que existe uma relação simbiótica entre o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto (p. 154).

1.4.2 Escala de Avaliação de Ambiente para Bebés e Crianças Pequenas

A *Escala de Avaliação de Ambiente para Bebés e Crianças Pequenas* (ITERS-R) foi criada “para avaliar programas para crianças do nascimento até os 30 meses de idade” (Harms et al., 2006) e é constituída por um conjunto de dimensões que explicitaremos no ponto seguinte, por ter sido um dos instrumentos utilizados no nosso estudo.

1.4.3. Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância

A *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância* (ECERS-R), teve grande reconhecimento através do desenvolvimento do Programa de Acreditação da *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) (Harms, Clifford & Cryer, 2008, p.4).

Como iremos documentar mais adiante, trata-se de um instrumento que permite avaliar os níveis de qualidade em salas de atividades em ambientes educativos, que tem crianças de idades compreendidas de dois anos e meio a cinco anos tendo em conta algumas dimensões. Este instrumento tem vindo a ser utilizado como sendo um instrumento muito eficaz, na medida que possibilita uma investigação e avaliação de qualidade.

Este instrumento já foi utilizado em grandes projetos de investigação, por exemplo no Estado Unidos, como forma de avaliar a qualidade global, encontrando relações reveladoras entre os valores que são apresentados pela ECERS-R e os resultados académicos das crianças. Também permitiu a descoberta entre os valores da ECERS-R e as características e comportamentos de educadores.

1.4.4. Classroom Assessment Scoring System

Como meio de aferir a qualidade das interações, alguns dos estudos, desenvolveram instrumentos, que através de procedimentos rigorosos, entrecruzam análises qualitativas e quantitativas. Um desses instrumentos é o *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) (Pianta, La Paro & Hamre, 2008) que permite avaliar a qualidade tendo em conta três

dimensões: (i) o apoio sócioemocional, (ii) a organização e gestão da sala e, (iii) o apoio a nível dos modelos de ensino-aprendizagem. Estas foram algumas das dimensões tidas em conta como aquelas que podem fomentar uma aprendizagem de qualidade neste nível de ensino.

Considera-se que este instrumento de observação é útil porque permite avaliar certas dimensões no contexto educativo, e a qualidade das interações sociais e educativas entre o professor e os alunos. Avalia a qualidade de implementação e o uso do currículo, dos materiais que o professor utiliza. Permite, ainda, fazer a avaliação da intencionalidade e da produtividade evidenciadas no contexto da sala de aula. Além disso, este instrumento permite a recolha de dados sobre o envolvimento da criança. Este último parâmetro permite que se analise o grau em que as crianças estão concentradas e que participam nas atividades de aprendizagem.

Existem ainda outros instrumento que permitem avaliar a qualidade em educação pré-escolar como é o caso do *Program Assesment Quality* (PQA) desenhado para avaliar a qualidade do ambiente educativo nos programas *HighScope* para bebés e crianças pequenas e para crianças em idade pré-escolar (*HighScope Educational Research Foundation*, 1998). O *Marzano teacher evaluation model*, aqui designado por *Protocolo Marzano* (Marzano, Carbaugh, Rutherford & Toth, 2013), constitui-se também como um instrumento que permite avaliar a qualidade do ambiente educativo em contexto de 1.º CEB.

2. Metodologia

Nesta secção apresentam-se as opções metodológicas consideradas neste estudo para analisar as dimensões contextuais: (i) *espaço e mobiliário; rotinas e cuidado pessoal; ouvindo e falando e interações* em contexto Creche; (ii) *espaço e mobiliário; tempo e rotinas; linguagem e raciocínio e interações* em contexto EPE e (iii) *espaço e materiais; tempo escolar; estratégias de ensino-aprendizagem e interações* em contexto do 1.º CEB.

O processo investigativo, que se documenta neste estudo foi desenvolvido de acordo com uma abordagem de natureza quantitativa e qualitativa através de consecutivos processos de (des)construção entre toda a informação teórica e elementos que emergem da pesquisa empírica, centrada nos ambientes educativos e nas experiências de ensino-aprendizagem.

Explicitam-se de seguida, o trajeto da investigação, bem como os instrumentos de recolha de dados e as estratégias de análise.

2.1. Escolha do Tema, questão-problema e objetivos da investigação

A pertinência de realizar este estudo, focalizou-se, nas questões inerentes à qualidade de ensino-aprendizagem das crianças. Reconhecemos que as questões relacionadas com a qualidade dos contextos educativos, não dependem apenas do facto de ser dada oportunidade às crianças para frequentarem a escola. O sucesso educativo, depende, em larga medida das condições e oportunidades educativas que são oferecidas às crianças em contexto. As crianças poderão ir à escola todos os dias e as escolas, poderão, não lhes oferecer um ambiente educativo que lhes permita realizar aprendizagens significativas. Desde modo, tendo em conta que as aprendizagens significativas, múltiplas e diversificadas, dependem de outras dimensões contextuais, esta investigação analisa os ambientes educativos de três contextos, tendo em conta quatro dimensões em cada contexto: (i) *espaço e mobiliário; rotinas e cuidado pessoal; ouvindo e falando e interações* em contexto Creche; (ii) *espaço e mobiliário; tempo e rotinas; linguagem e raciocínio e interações* em contexto EPE e (iii) *espaço e materiais; tempo escolar; estratégias de ensino-aprendizagem e interações* em contexto do 1.º CEB. Estas dimensões ao serem analisadas nos contextos de estágio, incluiu diferentes procedimentos, tendo em conta a especificidade de cada um deles. A estratégia de investigação foi definida de modo a valorizar e a respeitar as crianças, uma vez que elas seriam participantes ativas no estudo e sem elas não seria possível realizá-lo.

Assim, quisemos salientar neste estudo, que acompanhou os estágios que realizamos, alguns aspetos inerentes à forma como se organiza o ambiente educativo, procurando,

analisar o contributo dessa mesma organização na promoção do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, formulamos a seguinte questão problema: **Como é que a organização do ambiente educativo pode contribuir para a aprendizagem das crianças?**

Foi nosso propósito compreender de que forma é que a organização do ambiente educativo potenciava a aprendizagem e as interações das crianças. Pretendemos analisar as dimensões contextuais que mais influenciam essas dinâmicas com o espaço e os materiais, o tempo e as rotinas, e, a partir dessa análise, implementar estratégias de ação que favorecessem a qualidade do ambiente educativo. Para tal desenhou-se uma linha investigativa que nos permitisse, através da utilização de alguns instrumentos aferir a qualidade dos processos em desenvolvimento.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi sendo realizada ao longo do processo de investigação, nos momentos mais apropriados para o efeito, mediante a disponibilidade de documentos que nos permitissem efetuar os registos e também mediante a nossa disponibilidade temporal, bem como a disponibilidade dos membros do contexto educativo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), quando se fala em recolha de dados, referimo-nos “aos materiais em bruto” recolhidos pelo investigador num determinado contexto a investigar (p.149). Estes recursos são a “base da análise” (p.149).

Assim, para recolher dados sobre a qualidade dos *espaços e materiais, a organização do cuidado pessoal e rotinas, as interações* e sobre a qualidade da comunicação (categoria *ouvindo e falando e linguagem e raciocínio*), utilizamos a ITERS-R (Harms et al., 2006) e a ECERS-R (Harms et al., 2008). Para recolher dados sobre o *espaço e os materiais, o tempo escolar e a rotina, as estratégias de aprendizagem e as interações* recorremos ao *Protocolo Marzano* (Marzano, et al. 2013). Recolhemos também dados a partir da observação das crianças, registadas em notas de campo, os registos fotográficos, e também as produções das crianças. Nas subsecções que se seguem descrevemos cada uma destas técnicas e instrumentos, fundamentando as nossas opções.

2.2.1. Escalas de Avaliação do Ambiente em Educação de infância

A ITERS-R e a ECERS-R foram utilizadas nesta investigação como meio de analisar e avaliar determinados aspetos inerente ao ambiente educativo em educação de infância. De acordo com Harmes et al., (2008), ambas as escalas são revisões do instrumento inicial embora mantenham certas definições que a antiga escala incluía, como sendo “as

características espaciais, programáticas e interpessoais que influenciam directamente as crianças e adultos num contexto de educação de infância” (p. 6).

A *Escala de Avaliação de Ambiente para Bebés e Crianças Pequenas* (ITERS-R) foi criada “para avaliar programas para crianças do nascimento até os 30 meses de idade” (Harms et al., 2006, p. 203). É utilizado nesta investigação para avaliar a qualidade do ambiente educativo em contexto de creche. A ITERS-R avalia 39 itens, organizados em sete subescalas: *espaço e mobiliário, rotinas e cuidado pessoal, ouvindo e falando, atividades, interação, estrutura do programa e pais e equipa*. Neste estudo analisam-se apenas as categorias *espaço e mobiliário, rotinas e cuidado pessoal, ouvindo e falado e interações*.

A *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância* (ECERS-R) foi criada “para avaliar salas de actividades com crianças de idades compreendidas entre os 2 anos e meio e os 5 anos” (Harms et al., 2008, p. 9). Neste estudo, utilizamos esta escala para avaliar a qualidade do ambiente educativo em contexto de EPE. Nesta escala são avaliados 43 itens relativos às seguintes categorias: *espaço e mobiliário”, rotinas e cuidado pessoal, linguagem- raciocínio, atividades, interações, estrutura do programa e pais e pessoas*. Neste estudo analisam-se apenas as categorias *espaço e mobiliário, rotinas e cuidado pessoal, linguagem e raciocínio e interações*.

Uma vez que esta investigação está incluída no âmbito da PES o consentimento, livre e informado, foi aceite pelas educadoras-cooperantes. Contudo, houve a necessidade de as esclarecer com clareza que os resultados seriam devolvidos e discutidos com elas e que seriam cumpridas todas as regras de anonimato e confidencialidade.

Em ambas as escalas, cada um dos itens foi avaliado numa escala de sete pontos, avaliando os descritores apresentados que são pontuados de um a sete, sendo o um considerado inadequado, o três mínimo, o cinco bom e o sete excelente (Harms et al., 2006).

As escalas foram aplicadas em dois momentos, o momento inicial, quando iniciamos a intervenção e num momento final após a intervenção. A avaliação inicial, permitiu-nos recolher dados relevantes para a planificação da ação educativa. Num momento posterior, procedemos à análise comparativa dos dois documentos, no sentido de perceber as conquistas efetuadas.

2.2.3. Protocolo Marzano

O documento Marzano *teacher evaluation model*, foi utilizado, neste estudo, para avaliar a qualidade do ambiente educativo no 1.º CEB. Este foi desenvolvido com intuito tanto de avaliar o desempenho do professor, como para melhorar a sua ação com os alunos.

Apresenta-se organizado em 41 categorias, distribuídas por temas, mais amplos e expressas sob a forma de questões (Marzano et al., 2013).

Este documento foi aplicado no momento de observação, na fase inicial do processo de estágio neste ciclo de ensino e foi apenas aplicado com intuito de avaliar as dimensões: *espaço, tempo, estratégias de aprendizagem e interações*. A análise foi realizada numa perspetiva qualitativa utilizando alguns dos indicadores expressos no protocolo como meios de referência que possibilitaram uma leitura mais focada do ambiente educativo.

2.2.4. Observação direta/participante

A observação direta/participante, foi realizada diariamente, porque permitia-nos ter um conhecimento direto dos fenómenos e do contexto onde os mesmos ocorriam. Segundo Estrela (1994), a observação participante acontece quando “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p. 31). Ao haver um contacto permanente com o grupo, o observador interage constantemente com o objetivo de estabelecer relações, para construir afinidades e para dar resposta às necessidades pessoais e sociais das crianças. Sousa (2005), refere que há áreas em que a utilização de outras técnicas alteraria a espontaneidade dos comportamentos então, a observação direta/participante revelou-se adequada e desenvolveu-se em sincronia com as nossas funções docentes.

2.2.5. Notas de campo

As notas de campo segundo Bogdan e Biklen (1994), podem assumir-se como um instrumento de registos fundamental a ser utilizado por um investigador quando este se assume como participante na investigação. Assim, as notas de campo, permitiram-nos registar conversas, recolher ideias, fazer registos de descrições pessoais, enquanto desenvolvíamos a ação educativa. Elas constituíram-se como um relato escrito daquilo que ouvíamos, víamos e experienciávamos (Bodgam & Biklen, 1994, p.150).

Esta técnica de recolha de dados foi analisada recorrendo à análise de conteúdo, criando categorias de análise e interpretando os dados emergentes.

Ao longo do texto, quando mencionadas, as notas de campo estão codificadas, seguindo um código específico. Iniciam com NC referente a Notas de Campo, prosseguindo com o nível de ensino, o número e a respetiva data, conforme o exemplo que se segue:
NC:EPE 11:12/12/2016

2.2.6. Produção das crianças

Neste estudo também utilizamos as produções das crianças enquanto instrumento que permitia obter dados sobre o estudo que estávamos a realizar. A escolha deste instrumento permitiu-nos antes de mais, efetuar uma atividade de escuta sobre o que as crianças têm a dizer direta ou indiretamente. Constituíram-se como um meio de estabelecer diálogo com as crianças e nesse sentido de estabelecermos interações mais positivas com elas. As produções das crianças neste estudo, traduziram-se na escuta daquilo que as crianças diziam e faziam, das suas representações, das suas ideias e da forma como comunicavam os processos.

3. Descrição e análise da ação educativa

Neste capítulo pretendemos apresentar sucintamente a caracterização dos contextos educativos em que realizamos a Prática de Ensino Supervisionado (PES), e as respetivas Experiências de Ensino Aprendizagem (EEA), tendo como foco a análise do ambiente educativo dos contextos onde realizamos a intervenção

Para descrevermos e analisarmos os contextos utilizamos documentos específicos que nos permitiram avaliar as seguintes dimensões: (i) *espaço e mobiliário; rotinas e cuidado pessoal; ouvindo e falando e interações* em contexto Creche; (ii) *espaço e mobiliário; tempo e rotinas; linguagem e raciocínio e interações* em contexto EPE e (iii) *espaço e materiais; tempo escolar; estratégias de ensino-aprendizagem e interações* em contexto do 1.º CEB.

Conforme se referiu anteriormente utilizamos para analisar o contexto de creche a ITERS-R (Harms et al., 2006). ECERS-R (Harms et al., 2008), guiou-nos na análise do ambiente educativo em contexto de EPE. A avaliação do contexto do 1.º CEB, foi realizada a partir do *Protocolo Marzano* (Marzano et al., 2013). Estes três documentos foram selecionados, tendo em conta que todos avaliavam os mesmos parâmetros.

As experiências de ensino-aprendizagem foram descritas, tendo em conta os documentos oficiais (Bivar et al., 2012; Damião et al., 2013; Mata, 2008; Ministério da Educação, 2004; Silva et al., 2016) e a literatura de referência sobre a qualidade dos contextos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, Post & Hohmann, 2011; Zabalza, 1998, Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, Hohmann & Weikart, 2011). Estes documentos foram fundamentais para o desenvolvimento da ação educativa, uma vez que nos permitiram sustentar as nossas práticas, numa visão que valoriza a criança enquanto participante ativa na ação que desenvolve. Nas notas de campo, os nomes das crianças são fictícios, com o intuito de salvaguardar o respeito pelo anonimato dos participantes.

Conforme referimos anteriormente, a PES decorreu em três contextos diferentes, a Creche, a EPE e o 1.º CEB. A descrição que apresentamos segue essa sequência.

3.1. A ação educativa em Creche

A ação educativa que iremos passar a documentar realizou-se no mês de outubro de 2016 a novembro de 2017. Neste contexto procedemos à análise do ambiente educativo, utilizando a ITERS-R (Harms et.al, 2006) em dois momentos distintos. No primeiro momento a análise permitiu repensar a forma como o ambiente educativo respondia ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Descrevem-se, seguidamente a ação

educativa desenvolvida no sentido de perceber o impacto da reorganização do ambiente educativo nas escolhas, comunicação e interações realizadas pelas crianças. As experiências de aprendizagem desenvolvidas serão apresentadas tendo em conta a sequência pela qual foram realizadas. Por último analisa-se de novo a ITERS-R (Harms et.al, 2006), nas categorias: *espaço e mobiliário, tempo e cuidado pessoal e rotinas, ouvindo e falando e interações*, estabelecendo uma comparação entre os resultados obtidos no momento inicial e no momento final.

3.1.1 Caracterização do contexto educativo

A Creche onde desenvolvemos a PES era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que acolhia crianças desde os seus primeiros anos de vida até aos 5/6 anos, logo incluía as valências de Creche e de EPE. Tinha como horário de atendimento/funcionamento das 7h45 às 19h30.

O edifício estava organizado em dois espaços distintos, mas que se complementavam: um espaço interior e um espaço exterior. No espaço exterior, existia um parque infantil equipado de escorrega, roda, casas, cavalinhos, entre outros. O espaço interior, estava dividido por salas e organizado por três pisos. No piso menos um havia uma sala e era onde funcionava o ATL, havendo também as arrecadações. No piso zero encontrava-se a creche, a entrada da instituição, a cozinha, o refeitório, o vestiário, instalações sanitárias para crianças e adultos e o gabinete da direção. No piso um funcionavam três salas destinadas à EPE e um salão polivalente.

Relativamente à equipa técnica, a instituição tinha cinco educadoras de infância, uma em cada sala, apoiadas por Adjuntas de Ação Educativa (duas por cada sala de creche e uma por cada sala de EPE). Contava com atividades extracurriculares, a educação física, a música, o inglês, a terapia da fala e a natação (esta apenas funcionava para crianças da sala dos 5 anos), dinamizadas por professores especializados. O projeto curricular da instituição era: *“Pé ante pé construímos sentimentos”*, mas existia um específico da sala dos 1 e 2 anos: *“Descobrir, descobrindo”*. A instituição abrangia um total de setenta e quatro crianças, distribuídas da seguinte forma: sala dos bebés (12); sala dos 1 e 2 anos (16); sala dos 3 anos (15), sala dos 4 anos (15), e sala dos 5 anos (16).

Todas as educadoras, por norma, seguiam o mesmo grupo de crianças desde a sua entrada na creche até à saída do pré-escolar.

À entrada da instituição estavam afixadas informações destinadas aos pais (o nome dos profissionais da instituição, da diretora e subdiretora pedagógica, o calendário de férias, entre

outros). Também havia informação da existência do livro de reclamações, o certificado de conformidade, o certificado de serviço, o horário de funcionamento, entre outros.

3.1.2. Caracterização de grupo de crianças

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a prática educativa era composto por 16 crianças de 1 a 2 anos de idade, sendo dez do sexo feminino e seis do sexo masculino. Das dezasseis crianças existentes na sala, doze já frequentavam a creche, três nunca tinham frequentado. Quinze crianças já tinham atingido a marcha. Uma menina pertencia ao berçário, apenas em meados do final de setembro, foi transferida para a sala de 1 a 2 anos. Esta criança ainda não tinha atingido a marcha, apenas se movimentava gatinhando. As restantes, todas tinham atingido a marcha. Havia uma outra criança do sexo masculino que já tinha atingido a marcha, mas revelava algumas dificuldades, por isso, permanecia muito tempo sentado e quando pretendia movimentar-se, fazia-o rastejando o “rabo” no chão. O grupo de crianças era acompanhado diariamente por uma educadora responsável pela sala e duas adjuntas da ação educativa.

Havia três crianças que nunca tinham frequentado a creche, duas tiveram uma adaptação muito boa, a outra teve uma adaptação um pouco mais lenta (cerca de duas semanas). Das crianças que se adaptaram bem, havia uma do sexo masculino que não chorava para ficar na sala, mas chorava no momento da refeição.

A nível da linguagem, apenas quatro crianças já conseguiam pronunciar algumas palavras, sendo que as restantes, tinham como base a comunicação a partir da indicação visual e o apontar o dedo direcionando para aquilo que pretendiam indicar.

3.1.3. Análise do ambiente educativo da Creche num momento inicial

Nesta subsecção serão descritos e analisados os dados recolhidos, no momento inicial através de ITERS-R, especificamente, sobre as dimensões pedagógicas: *organização do espaço e mobiliário; cuidado pessoal e rotinas; ouvindo e falando e interações*, que se apresentam de seguida.

Análise da categoria espaço e mobiliário

A sala de crianças com 1 e 2 anos, em que desenvolvemos a nossa PES era ampla. O espaço interior era suficiente para criança, adultos e móveis. A iluminação era adequada, havia controlo de temperatura e de materiais para absorver o som. O espaço apresentava boas condições de conservação, era limpo e bem cuidado. Existia boa ventilação, e luz natural proveniente das janelas. A luz natural podia ser controlada por persianas ou cortinas

ajustáveis. Também a ventilação podia ser controlada por janelas que podiam ser abertas. Embora não houvesse crianças com necessidades educativas especiais (NEE) o espaço tinha condições para as receber. Os móveis eram insuficientes para os brinquedos, uma vez que não havia lugar aberto para os guardar, encontravam-se em más condições e havia risco de as crianças se magoarem, sendo também insuficientes para os cuidados de rotina, lugar para guardar individualmente os pertences das crianças. Não havia lugar convenientemente organizado para guardar brinquedos e materiais extras. Não havia “materiais macios” para crianças brincarem, como por exemplo móveis estofados, áreas com tapetes, almofadas ou brinquedos macios. Havia mobiliário e espaço aberto para as brincadeiras.

Os móveis destinados às refeições eram adequados para o cuidado individual das crianças pequenas, pois havia cadeiras altas para a sua alimentação e também mesas e cadeiras para pequenos grupos de crianças. Essas mesas e cadeiras eram confortáveis e davam segurança porque havia suporte para os pés, laterais e encostos, superfícies não escorregadias e cinto de segurança se necessário e também eram de tamanho apropriado para crianças pequenas.

A organização da sala permitia supervisão visual das crianças sem grande dificuldade. A sala de sono era separada, sempre supervisionada, não havia cantos fora de visão ou estantes altas que escondessem as crianças. A área para cuidados de rotina estava convenientemente organizada, os materiais para troca de fraldas estavam acessíveis, havia água morna corrente disponível quando necessário. Os materiais de uso similar eram guardados juntos para criar áreas de interesse.

Havia alguns desenhos coloridos e outros materiais expostos. Os conteúdos da exposição eram geralmente apropriados, não assustadores mostrando elementos que faziam sentido para as crianças. Havia exposição dos trabalhos feitos pelas crianças pequenas, na maioria das vezes, os trabalhos eram todos iguais, realizados a pedido da educadora para a exploração de algum tema.

Depois dos dados coligidos e do registo feito nas grelhas da ITERS-R, observamos que a subescala *espaço e mobiliário*, foram cotados cinco itens, num total de doze pontos, obtendo-se através da fórmula indicada a pontuação média de 2,4 pontos. Podemos considerar que, nesta categoria, a sala não observava qualidade, necessitando de melhorias significativas, ao nível do mobiliário, equipamento e à qualidade e quantidade de materiais disponíveis na sala.

Análise da categoria cuidado pessoal e rotinas

A maioria das crianças era rececionada calorosamente pois a equipa parecia feliz em vê-las, sorriam e usavam um tom de voz agradável, cumprimentando cada criança e seus pais. A saída era também um momento agradável, bem organizada, estando as crianças devidamente arranjadas, com as fraldas trocadas e todos os seus pertences prontos para entregar.

Os pais, as educadoras e as adjuntas da ação educativa partilhavam informações sobre a saúde ou segurança da criança, comunicando se a criança dormiu bem, tomou a medicação caso necessário, notificando sobre qualquer doença no grupo ou ferimento. Os problemas de separação entre a criança e os pais eram tratados com sensibilidade, confortavam-se as crianças que choravam, demonstrando paciência com as que não estavam dispostas a parar com a brincadeira. Existia um ambiente cordial e calmo que encorajava os pais a entrarem na sala na hora de levar e buscar as crianças, pais e educadores conversavam, enquanto a criança se acomodava. Além de fornecerem informações sobre rotinas de cuidado, a equipa conversava com os pais sobre aspetos específicas que a sua criança tinha feito durante o dia (ex.: brincadeiras que a criança gostou ou novas habilidades que aprendeu).

Havia um registo escrito diário sobre a alimentação, troca de fraldas e sono, que era disponibilizado aos pais. O horário das refeições atendia às necessidades de cada criança, por exemplo, recebiam o lanche quando tinham fome. Existia uma dieta equilibrada e apropriada à faixa etária de cada criança. Os procedimentos sanitários básicos eram cumpridos pelo menos na metade das situações. A supervisão era adequada à idade e às habilidades das crianças, observando-se que os adultos estavam junto das crianças enquanto comiam.

As refeições eram calmas e agradáveis. A equipa demonstrava paciência, dava tempo às crianças que comiam devagar, o seu rosto era limpo com cuidado. A equipa conversava com as crianças e fornecia um ambiente agradável. A equipa sentava-se com as crianças e aproveitava a hora das refeições para estimular a aprendizagem através do contato visual e de conversas, nomeando alimentos, encorajando as crianças a falarem e desenvolverem habilidades de autonomia.

Havia provisões saudáveis para o sono/descanso (ex.: berços/colchões eram posicionados a intervalos de pelo menos 90 cm, a roupa de cama era limpa para cada criança). A supervisão da criança durante o sono era adequada. Os colchões eram usados somente para dormir e não para brincar por períodos prolongados. O sono era personalizado (ex.: colchões/berços estavam sempre no mesmo local, tinham cobertores e brinquedos

macios, que normalmente eram pertença de cada criança). A supervisão era agradável, responsiva, calorosa e adequada à idade e capacidade das crianças.

Quanto às práticas de saúde, as sanitas e os lavatórios eram adequados ao tamanho das crianças. A equipa, geralmente, não agia de forma a diminuir a proliferação de germes uma vez que, não tinham sempre em atenção o cuidado de lavar as mãos depois de trocar as fraldas ou usar a casa de banho. Não era permitido fumar em áreas infantis, tanto dentro quanto ao ar livre.

As crianças recebiam cuidados apropriados para satisfazer as suas necessidades de saúde, em áreas internas e externas (ex.: roupas apropriadas, troca de roupas molhadas ou sujas, proteção ao sol quando em áreas externas, uso de avental para brincadeiras que sujam, uso de babetes para crianças que babam). Não existiam fatores que colocassem em risco a segurança das crianças. Tanto no espaço interno como externo a supervisão era adequada para proteger a segurança das crianças. Havia disponibilidade de recursos essenciais para lidar com situações de emergência como era o caso de números de emergência no telefone, caixa de primeiros socorros à mão, avisos escritos sobre procedimentos de emergência. A equipa geralmente previa e procedia para evitar problemas de segurança, retirava os brinquedos debaixo de equipamentos, fechava portões quando possível e trancava áreas de risco para manter as crianças em espaços seguros; limpavam substâncias derramadas para prevenir quedas; evitavam o uso de objetos quebradiço com as crianças. A equipa ajudava as crianças a seguirem as regras de segurança, evitando a presença de muitas crianças em escorregadores e as crianças eram acompanhadas, nas subidas e descidas. A equipa explicava os motivos das regras de segurança para as crianças, explicando que era necessário tratar bem os amigos, porque bater ou ferir magoa, ou alertando para alguns perigos.

Na subescala *cuidado pessoal e rotinas* foram cotados seis itens, obtendo a pontuação global de 18 pontos. A média considerada nesta subescala foi de 3 pontos, o que revela ainda um nível médio baixo de qualidade. Tornava-se necessário melhorar alguns aspetos relativos à prevenção de comportamentos de risco para a saúde, os tempos e a qualidade dos diálogos entre os adultos e as crianças, bem como a transformação dos momentos da rotina, em tempos de aprendizagem.

Análise da categoria ouvindo e falando

Havia uma quantidade moderada de conversa com as crianças pois a equipa geralmente conversava entre si e raramente com elas. Pouca ou quase nunca se ouvia a equipa dizer às crianças frases como por exemplo “Vamos trocar a fralda”, “Olha a bola a

rebolar”. A sala estava razoavelmente calma e permitia as crianças ouvirem-se umas às outras. A equipa quando se dirigia às crianças, geralmente falava usando um tom de voz neutro ou agradável. O conteúdo da conversa geralmente era encorajador e positivo. Havia uma quantidade moderada de respostas positivas verbais ou não verbais às tentativas de comunicação das crianças ao longo do dia. Ocorriam algumas tentativas em interpretar corretamente o que a criança estava a tentar comunicar ao longo do dia, por exemplo a educadora tentava acalmar uma criança quando chorava, caso a primeira tentativa não funcionasse e esforçava-se muito para interpretar as palavras incompreensíveis que iam verbalizando.

Não havia livros na sala para as crianças explorarem livremente. Por vezes a equipa trazia livros de casa e lia histórias para as crianças que estavam interessadas, individualmente ou em grande grupo.

No que respeita à subcategoria *ouvindo e falando* foram cotados três itens (12 a 14), obtendo a pontuação global de 9 pontos. A média considerada nesta subescala foi de 3 pontos, observando-se alguma dificuldade em dar maior apoio à criança, através da estimulação ao uso de novas palavras, de conversas encorajadoras e do contacto visual. Além disso, a falta de livros, acessíveis às crianças e a inexistência de momentos específicos para a leitura faziam com que as oportunidades de estimulação, de falar com as crianças e de as escutar fossem reduzidas.

Análise da categoria interações

A equipa estava perto o suficiente para ver, ouvir e facilmente chegar até às crianças, chamando alguém quando necessitavam de sair da sala. A equipa mostrava estar consciente do grupo todo, mesmo quando estava a trabalhar com uma criança ou com um grupo pequeno. Também reagia rapidamente para resolver problemas de um modo confortável e dando apoio e observa-se uma supervisão individualizada, em muitos momentos do dia. A interação entre as crianças era possível durante a maior parte do dia que permitia brincarem entre si com supervisão e formarem pequenos grupos de trabalho.

A equipa geralmente interrompia as interações negativas entre crianças, impedindo que as crianças se batassem, mordessem ou pegassem no brinquedo de outra. As educadoras não eram promotoras das interações entre todas as crianças. A equipa servia de modelo para interação social positiva, fornecendo interações calorosas e afetivas, usava toques gentis, eram educadas com as crianças e não se revelavam autoritárias. Explicavam as ações, intenções e sentimentos das crianças às outras crianças, apoiando no reconhecimento das

expressões faciais de tristeza ou alegria, elogiavam as crianças em muitas situações. A equipa mostrava e conversava sobre momentos de interação social positiva entre as crianças ou entre os adultos e as crianças. Ocasionalmente havia sorrisos, conversas e afetos com as crianças ao longo do dia. Equipa geralmente respondia de maneira solidária, ajudando as crianças que estavam feridas, com raiva ou irritadas. Não havia interação ríspida, fosse física ou verbal. Manifestavam algum afeto físico, caloroso e responsivo, ao longo do dia durante a rotina diária ou brincadeiras, seguravam a criança gentilmente enquanto liam uma história e acariciavam-na. A equipa e criança estavam geralmente relaxadas, o tom de voz era agradável e havia sorrisos frequentes. Existia interação com o humor e necessidades de cada criança. Havia interação mais calma com crianças cansadas, interação mais ativa com crianças que gostam de brincar, tranquilizadora com crianças com medo. A equipa demonstrava-se sensível aos sentimentos e reações das crianças, evitando interrupções abruptas.

A educadora e as adjuntas da ação educativa mantinham o controlo suficiente para evitar problemas como por exemplo evitar que as crianças se aleijassem umas às outras, ou se colocassem em perigo e evitar que elas fossem destrutivas. As expectativas face às habilidades das crianças eram realistas e com base na sua idade e capacidades.

A programação era feita para evitar conflito e promover interação adequada embora houvesse poucos brinquedos e materiais, o que levava por vezes a situações menos agradáveis. A atenção era geralmente dada quando as crianças estavam a ter um bom comportamento, a equipa observava, sorria e participava enquanto as crianças estavam a brincar ou a serem alimentadas. Ajudavam as crianças a aprenderem a usar a comunicação e não a agressão para a resolução de problemas.

Relativamente à subescala *interações* foram cotados quatro itens (25 a 28), obtendo uma pontuação global de 22 pontos e uma média ponderada de 5,5. Considera-se que havia qualidade nas interações, expressa nas relações afetivas e calorosas que se mantinham com as crianças, embora alguns aspetos, como a estimulação e a intencionalidade das interações, necessitassem de maior atenção.

Passamos, de seguida a descrever as experiências de aprendizagem desenvolvidas, neste contexto e que nos permitiram melhorar alguns dos aspetos indicados anteriormente.

3.1.5. Descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas em creche

No âmbito deste relatório, são descritas e analisadas apenas algumas experiências de aprendizagem que desenvolvemos em contexto de creche, e que julgamos se adequarem

melhor aos propósitos da investigação que se documenta. Assim iremos descrever e interpretar a ação desenvolvida nas seguintes experiências de aprendizagem: *a visão do lado de lá de uma casa, à descoberta de outra cultura*. Em cada uma destas experiências de aprendizagem, procuramos que a criança tivesse a oportunidade de ser livre na forma como efetuava a sua exploração. À medida que as crianças faziam as suas explorações, a partir da observação e da escuta, eram integradas novas ideias que iam surgiam. No sentido de analisar a pertinência e adequação das experiências desenvolvidas, faremos uma breve reflexão, no final de cada uma delas.

A visão do lado de lá de uma casa

Ao longo das observações do grupo de crianças no decorrer do estágio, verificamos que não havia livros na sala nem uma área específica para tal. Neste sentido, consideramos que era necessário criar uma área, com condições, que permitisse às crianças uma melhor exploração deste tipo de recursos, que fosse confortável e apelativa. Assim em colaboração com a educadora, criamos a “área da leitura”, uma casa de cartão, com dimensões superiores à das crianças (*vide fig.1*). Para a sua confeção utilizamos materiais reutilizáveis e tivemos em conta a segurança das crianças.



Figura 1 - Casa da área da leitura

À medida que as crianças entravam na sala e se deparavam com este novo material, olhavam de uma forma muito atenta e curiosa. Cuidadosamente ficamos atentas para verificar as reações das crianças. Observamos que a maioria apontava o dedo em direção à casa e as que já conseguiam pronunciar verbalmente, fizeram os seguintes comentários:

Casa. (Camila, Maria e João)

É uma casa! (Educadora-Estagiária -EE)

NC: C1:8/11/2016

Depois destas reações, consideramos importante fazer o uso da casa com o real significado que pretendíamos (casa para momentos de leitura). Assim, num primeiro



Figura 2 - Fantoques da história

momento, utilizámo-la para a dramatização da história: *Carochinha e o João Ratão*, adaptada de Luísa Ducla Soares (2002). Considerando que materiais cativantes e dinâmicos chamam a atenção das crianças, utilizamos fantoches dos personagens da história (*vide fig.2*), para a contar. No início da história as crianças revelaram-se entusiasmadas.

Ao longo da dramatização havia uma canção “*Quem quer, quem quer casar com a Carochinha*”, que se repetia constantemente. Conseguimos verificar que com o passar do tempo, as crianças já reproduziam a canção ao mesmo tempo que nós a dramatizávamos e também repetiam o som dos animais que nela apareciam. Finalizado, a dramatização, demos um tempo às crianças para reagirem, tanto em relação à história, como também em relação aos elementos que foram utilizados para a sua dramatização. Conseguimos ver que as crianças tinham curiosidade em tocar/agarrar nos fantoches. Verificamos ainda que identificavam essas personagens porque faziam comentários, nomeadamente referindo o nome do animal e o som que fazia, à medida que apresentávamos as personagens:

Cão (Camila).

Pois é, é o cão (EE).

Como fazia o cão (EE)?

Ão ão (João).

Muito bem, João (EE).

NC: C2:8/11/2016

Posteriormente deixamos as crianças explorarem livremente os fantoches e a casa onde tinha sido dramatizada a história (*vide fig. 3*). Algumas crianças seguraram numa personagem, colocavam-na na mão e dirigiram-se para dentro da casa e imitavam a onomatopeia relativamente aquela figura (*au, au* ou *hi, hi*). As crianças faziam a dramatização de uma forma muito semelhante ao que foi feita anteriormente (*vide fig. 4*).



Figura 3 - Interação das crianças com os fantoches

Verificamos que algumas crianças entravam para dentro da casa, com o fantoche na mão, colocavam a cabeça do lado de fora da janela e faziam uma espécie de jogo do sai e entra pela janela dizendo:

Cucu Ana (Camila a sorrir).

Cucu Camila (EE).

NC: C3:8/11/2016



Figura 4 - Exploração dos fantoche e da casa

Verificamos que as crianças mais novas que ainda não conseguiam utilizar a linguagem de forma expressiva, procuravam outras formas de comunicar de modo a interagirem com quem estava à sua volta. De acordo com Post e Hohmann (2011), as crianças, quando começam a falar, fazem o uso de uma “linguagem precoce telegráfica e económica” e “vão juntando sons, gestos e palavras de uma forma que, para elas, faz todo o sentido” (p. 30).

Enquanto as crianças realizavam as suas explorações e produções, nós tivemos sempre em consideração alguns cuidados, nomeadamente, escutá-las, apoiá-las e acompanhá-las nas suas brincadeiras. Conforme salientam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “o papel do educador é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder” (p. 9). Também quisemos que as crianças livremente escolhessem os materiais disponibilizados e os explorassem de forma mais autónoma possível. Consideramos que seria fundamental que as crianças fossem participantes nas suas escolhas, desafiando os seus pensamentos e interagindo com as outras crianças e também com os adultos. Ainda nesta linha de pensamento, os autores atrás referidos dizem-nos que “o

processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto” (p.9).

À descoberta de outra cultura

À medida que fomos interagindo com as crianças e também com os materiais que elas utilizavam nas suas brincadeiras, verificamos que não havia nenhum tipo de material que lhes permitisse interagir ou conhecer outras culturas.



Figura 5 - Capa da história

Depois de refletir sobre esta situação, questionamo-nos se não seria uma mais-valia para as crianças, se tivessem contacto com histórias que representassem outros continentes e culturas. Nesta linha de pensamento, em concordância com a educadora responsável da sala, decidimos fazer a dramatização de uma história *Menina bonita de laço de fita* adaptação de Ana Maria Machado e Claudim (2011) (vide fig.5).

Para dramatizar a história utilizamos duas marionetas (construídas por nós) que representavam as personagens da história (vide fig. 6).

Observamos que as crianças ficaram a olhar, para as marionetas e para as EE. Elas correspondiam a imagem das estagiárias uma de cor negra e a outra branca. Conseguimos ainda observar que as crianças também se aproximavam das marionetas para as tocar e agarrar. Procuramos ao longo da dramatização, interagir com elas de modo a ter a sua participação.

Ao longo do processo fomos dialogando com as crianças, sobre alguns aspetos das personagens apresentadas. As crianças identificaram partes do corpo e algumas características das marionetas, apontando para si mesma com o dedo para indicar a localização dessas partes.



Figura 6 - Marionetas para exploração da história



Figura 7 - Dramatização da história

Ao longo da dramatização havia uma frase que se repetia constantemente e as crianças começaram a acompanhar-nos nessa repetição (*vide* fig. 7). Consideramos boa essa repetição, porque demonstravam o seu interesse, possibilitando uma maior interação conosco e a ampliação das suas verbalizações. Após a dramatização da história, apresentamos um pictograma referente a uma canção “*Como é bom ser diferente!*” criada por nós. Além do pictograma utilizamos viola (para seguir um ritmo) e gestos simples para que as crianças pudessem acompanhar, repetindo as vezes que elas quisessem, por considerarmos que deve ser valorizada e respeitada as vontades das crianças na repetição das suas brincadeiras.



Figura 8 - Crianças a explorarem as marionetas

Para finalizar a atividade, deixamos as marionetas para as crianças explorarem de forma livre (*vide* fig.8) e disso, observamos as situações:

Crianças seguravam no cabelo das marionetas. (observação feita pelas EE)

Partilhavam as marionetas com os colegas, fazendo a troca entre elas. (observação feita pelas EE).

NC: C4:8/11/2016

Através da colaboração e interação das crianças nestas experiências de aprendizagem, verificou-se que as crianças de idades mais pequenas são curiosas e tendem, no meio ambiente em que estão inseridas, a descobrir o mundo. Para que essa descoberta seja feita de forma produtiva, cabe ao educador, criar espaços qualificados para que isso aconteça. Sustentamo-nos em Post e Hohmann (2011), quando referem que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” e ainda, “o ambiente físico por si só revela o modo como apoia o desenvolvimento básico dos bebés e das crianças pequenas” (p. 101).

Entendemos que as descobertas feitas pelas crianças aconteceram, por meio da utilização dos sentidos, da imitação, do corpo e também da linguagem verbal.

3.1.6. Análise do ambiente educativo da creche num 2.º momento

Num segundo momento, procedemos de novo à observação das categorias indicadas na ITERS-R, para se perceber se as intervenções tinham potenciado mudanças no sentido positivo. Analisamos, por isso, os dados relativos às pontuações obtidas nas quatro subescalas: *espaço e mobiliário, cuidado pessoal e rotinas, ouvindo e falando e interações.*

Análise da categoria espaço e mobiliário

Depois dos dados coligidos e do registo feito nas grelhas da ITERS-R, observamos que na subescala *espaço e mobiliário*, foram cotados cinco itens (1 a 5), obtendo um total de vinte e três pontos e uma média de 5 pontos. Podemos considerar que, nesta subescala, a sala observou melhorias significativas, com a introdução de novos materiais, entre eles, almofadas, mantas, brinquedos, livros, jogos e também com a criação de áreas confortáveis e mais bem delimitadas.

Análise da categoria cuidado pessoal e rotinas

Na subescala *cuidado pessoal e rotinas* foram cotados seis itens (6 a 11), obtendo a pontuação global de dezoito pontos. A média considerada nesta subescala foi de 3 pontos, o que revela ainda um nível médio baixo de qualidade, não se observando melhorias relativas à prevenção de comportamentos de risco para a saúde, à criação de tempos intencionais, bem como a transformação dos momentos da rotina, em tempos de aprendizagem.

Análise da categoria ouvindo e falando

No que respeita à subcategoria *ouvindo e falando* foram cotados três itens (12 a 14), obtendo a pontuação global de vinte e um pontos. A média considerada nesta subescala foi de 4,6 pontos, o que representa uma melhoria face ao momento anterior, observando-se um maior apoio, por parte do adulto, à criança, através da estimulação ao uso de novas palavras, de conversas encorajadoras e de um maior contacto visual. Além disso, a introdução de livros, acessíveis às crianças e a criação de momentos específicos para a leitura contribuíram para o aumento de oportunidades de estimulação, de escutar as crianças e de falar com elas.

Análise da categoria interações

Relativamente à subescala *interações* foram cotados quatro itens (25 a 28), obtendo uma pontuação global de vinte e oito pontos e uma média ponderada de 7. Considera-se que a qualidade das interações foi melhorada, pela potenciação de espaços que conduziram a oportunidades de brincadeira conjunta entre adultos e crianças, observando-se relações afetivas e calorosas e uma maior estimulação e a intencionalidade nas interações estabelecidas.

3.1.7 Análise comparativa da observação do primeiro e do segundo momento, em Creche

A comparação nos dois momentos de observação do ambiente educativo, relativamente às categorias *espaço e mobiliário*, *cuidado pessoal e rotinas*, *ouvindo e falando* e *interações*, permite-nos analisar as alterações realizadas e os aspetos que continuam a merecer atenção, por parte da equipa.

Na tabela 1 apresentam-se os resultados globais e as médias obtidas em cada um dos indicadores, na categoria *espaços e mobiliário*.

Tabela 1- Análise comparativa da subescala *espaço e mobiliário*: ITERS-R

Análise no 1.º momento (10/10/ 2016)	Análise no 2.º momento (2/11/2016)
Categoria - Espaço e Mobiliário	
Média das cotações: A. subescala (Itens 1-5) Pontuação = 12 B. Número de itens cotados = 5 Espaço e Mobiliário - Pontuação média (A ÷ B) = 2,4	Média das cotações: A. subescala (Itens 1-5) Pontuação = 23 B. Número de itens cotados = 5 Espaço e Mobiliário - Pontuação média (A ÷ B) = 4,6

Conforme se pode observar na tabela 1, relativamente à pontuação média dos dois momentos, verifica-se que houve uma melhoria superior a dois pontos. Relativamente ao espaço, em ambos os momentos, este encontrava-se em bom estado de conservação, acessível a todas as crianças, com boa ventilação e boa iluminação. Também relativamente aos mobiliários nos dois momentos, ainda que fossem móveis suficientes para atender às necessidades das crianças nos cuidados de rotina (alimentação, sono...), eram insuficientes para a arrumação dos brinquedos das crianças e dos poucos que havia, por vezes, colocavam em causa a segurança das crianças (entalar os dedos e caírem para cima delas). Depois de feitas estas observações, fizemos uma reorganização do espaço da sala e introduzimos novos móveis, no sentido de sempre valorizar a participação das crianças. A introdução do novo mobiliário, permitiu ampliar os locais para arrumação dos brinquedos, maior segurança e ainda, possibilitou proporcionar a autonomia das crianças, podendo elas, ter acesso aos materiais, descobrir e explorar livremente.

A tabela 2 expressa os resultados globais e as médias obtidas em cada um dos indicadores, na categoria cuidado pessoal e rotinas.

Tabela 2 - Análise comparativa da subescala *cuidado pessoal e rotinas*: ITERS-R

Análise no 1.º momento (10/10/ 2016)	Análise no 2.º momento (2/11/2016)
Categoria – Cuidado Pessoal e Rotinas	
Média das cotações: A. subescala (Itens 6-11) Pontuação = 18 B. Número de itens cotados = 6 Cuidado pessoal e Rotina- Pontuação média (A ÷ B) = 3,0	Média das cotações A. subescala (Itens 6-11) Pontuação = 18 B. Número de itens cotados = 6 Cuidado pessoal e Rotina - Pontuação média (A ÷ B)= 3,0

Analisando comparativamente os dois momentos de observação, na subescala *cuidado pessoal e rotinas*, verificamos que não se registaram diferenças significativas, observando-se uma pontuação média de três pontos. O acolhimento na chegada era feito de forma calorosa e a saída das crianças era realizada de forma organizada, as crianças eram devidamente cuidadas e os seus pertences preparados. O horário das refeições atendia às necessidades de cada criança e, ainda, de uma forma geral, os procedimentos básicos de higiene eram realizados de forma cuidadosa. A equipa sentava-se com as crianças e aproveitava a hora das refeições para estimular a aprendizagem (conversa e nomeia o nome dos alimentos). Contudo, ainda que estes itens fossem, em ambos os momentos considerados bons, não se observam em todos os momentos do dia, sendo por isso necessário, continuar a investir para ampliar as melhorias nesta subescala.

A tabela 3 apresenta a análise comparativa dos dados da categoria *ouvindo e falando* que revela o aumento de mais de um ponto e meio relativamente ao primeiro momento.

Tabela 3 - Análise comparativa da subescala *ouvindo e falando*: ITERS-R

Análise num 1.º momento (10/10 2016)	Análise num 2.º momento (2/11/2016)
Categoria – Ouvindo e Falando	
Média das cotações: A. subescala (Itens 12-14) Pontuação = 9 B. Número de itens cotados = 3 Ouvindo e Falando - Pontuação média (A ÷ B) = 3	Média das cotações: A. subescala (Itens 12-14) Pontuação = 21 B. Número de itens cotados = 3 Ouvindo e Falando - Pontuação média (A ÷ B) = 4,6

Atendendo à pontuação média e comparando os dois momentos, verifica-se que houve uma melhoria significativa do primeiro para o segundo momento de observação, no que diz respeito à escuta e comunicação com as crianças. Relativamente, ao ajudar as crianças a entenderem a linguagem, num primeiro momento, verificou-se que havia pouca comunicação com as crianças, pois, a equipa geralmente conversava entre si. Num segundo momento e dada a presença de mais adultos e de outro tipo de intencionalidade na sala, esse comportamento, alterou-se, passando a equipa a falar mais com as crianças, usando conteúdos da conversa encorajadores e positivos e um tom de voz suave e agradável. Ainda neste segundo momento, a equipa ao falar com as crianças, tomava atenção ao uso de uma comunicação verbal personalizada, observando-se contacto visual, fazendo o uso de uma linguagem simples, mas clara para que a criança entendesse. Relativamente ao ajudar as crianças a usarem a linguagem, em ambos os momentos a equipa, quando utilizava a

linguagem com a criança, procurava acrescentar palavras novas. Também em ambos os momentos, a equipa mostrava boa capacidade para interpretar as tentativas das crianças comunicarem e, frequentemente, davam continuidade de forma apropriada. Em relação ao uso de livros, num primeiro momento, não havia nenhum livro acessível às crianças para que elas pudessem explorar livremente. Num segundo momento houve grandes mudanças nesse aspeto pois, passou a haver uma área de leitura acessível às crianças, com livros em grande quantidade e que eram explorados com e pelas crianças. Passou a haver todos os dias, momentos de exploração de uma história.

Relativamente à categoria *interações*, verifica-se na tabela 4 uma melhoria significativa, potenciada pelos ajustes que houve na categoria espaço e mobiliário.

Tabela 4 - Análise comparativa da subescala interações: ITERS-R

Análise no 1.º momento (10/10/ 2016)	Análise no 2.º momento (2/11/2016)
Categoria: Interações	
Médias das cotações: A. subescala (Itens 25-28) Pontuação =22 B. Número de itens cotados =4 Interação - Pontuação média (A ÷ B) = 5,5	Médias das cotações A. subescala (Itens 25-28) Pontuação =28 B. Número de itens cotados =4 Interação - Pontuação média (A ÷ B) = 7

Observa-se na subescala *interações* uma melhoria de um ponto e meio, do primeiro para o segundo momento. Nos dois momentos, verificou-se que existia uma interação adequada entre as crianças e também entre o adulto e a criança. É de salientar que, num primeiro momento, existia uma supervisão menos atenta para garantir a segurança das crianças, mais propriamente ao final da tarde, uma vez que só havia uma pessoa a cuidar das crianças. Também, por vezes as atenções estavam mais centradas em outras atividades e do que nas responsabilidades e cuidado das crianças. Nem sempre, a equipa observava, cuidadosamente, agia para evitar problemas antes que eles ocorressem (ex: trazer dois exemplares do mesmo brinquedo). Considerando, esta análise, tendo em conta que as interações entre crianças e entre adultos e crianças eram boas, apenas procuramos fomentar ainda mais essas interações, estando mais próximas das crianças, mantendo diálogos e interações positivas. Procuramos ainda disponibilizar maior variedade de brinquedos e em maior quantidade, para evitar conflitos entre as crianças e manter um clima relacional positivo.

3.2. A ação educativa em Educação Pré-Escolar

A ação educativa que iremos passar a documentar realizou-se no mês de novembro de 2016 até janeiro de 2017. Neste contexto procedemos à análise do ambiente educativo,

utilizando a ECERS-R (Harms et.al, 2008), em dois momentos distintos. O primeiro momento da análise permitiu repensar as estratégias de aprendizagem a desenvolver. Relataremos, seguidamente os processos pedagógicos desenvolvidos, demonstrando a forma como foi reorganizado o ambiente educativo. Para esse efeito, iremos descrever e analisar as experiências de aprendizagem desenvolvidas tendo em conta a sequência pela qual foram realizadas. Para a análise dessas experiências, partimos da observação das crianças considerando a sua participação, as suas escolhas e brincadeiras. No final utiliza-se de novo a ECERS-R (Harms et.al, 2008), para analisar as dimensões: *espaço e mobiliário, tempo e rotinas, linguagem e raciocínio e interações*, estabelecendo uma comparação entre os resultados obtidos no momento inicial e no momento final.

3.2.1 Caraterização do contexto educativo

O estabelecimento de EPE onde desenvolvemos a PES era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que acolhia crianças desde os seus primeiros anos de vida até aos 5/6 anos, logo incluía a valente de Creche e de EPE. Tinha como horário de atendimento/funcionamento das 7h45 às 19h30.

O edifício era composto por um espaço privilegiado, de grandes dimensões, quer no seu interior quer no seu exterior. O espaço interior, era composto apenas por um piso, dividido em duas áreas, a Creche e a EPE. Os dois estavam organizados por salas.

Na entrada principal da instituição, existiam duas salas pertencentes à creche e berçário (equipado com camas e berços) e a sala de um ano (a sala mais ampla da instituição, separada por áreas e com bom espaço de circulação). Estas duas salas partilhavam uma casa de banho que estava estruturada com alguns equipamentos, nomeadamente, sanitas e lavatório adequados ao número de crianças e, também, por uma zona para a muda de fraldas. Existia um corredor com salas, começando com a sala dos dois anos, seguida de uma casa de banho comum a todas as crianças (que dava acesso direto à sala dos dois e três anos), a sala dos três anos, e a sala dos cinco anos. Logo depois da sala dos três anos, existia uma porta que dava acesso ao interior da instituição. Existia o refeitório (equipada com mobiliário para utilização de crianças desde os 12 meses). Este dava acesso à cozinha (que se destinava à confeção e aquecimento de refeições) e à lavandaria, onde também se guardavam alguns materiais didáticos. Na zona lateral do refeitório existiam duas salas, uma de arrumos dos materiais da instituição e uma sala de reuniões. Existia um espaço de acolhimento que tinha duas funções, sendo a primeira acolher as crianças na parte da manhã das 7h45 até às 9 horas e a segunda função era servir de sala de repouso (ver televisão) para as crianças de 5 anos

após o almoço. Cada sala tinha na parede do exterior, cabides nos quais as crianças tinham a possibilidade de colocar os seus pertences. As salas estavam identificadas por cores.

Relativamente ao espaço exterior, este tinha uma boa dimensão, localizava-se ao redor da instituição e todas as salas tinham uma porta que dava acesso a este espaço. O espaço exterior (na parte traseira da instituição) era composto por uma vasta zona verde (relva e árvores), duas “casas” de brincar e uma zona de areia. As crianças nem sempre tinham a possibilidade de fazer uso dessa zona de areia e, faziam o uso do espaço exterior apenas quando as condições climatéricas o permitiam. Ainda neste espaço exterior, existia um parque de estacionamento da instituição, dois parques infantis, um do lado esquerdo e outro do lado direito. Toda a instituição encontrava-se delimitada por grades que permitia uma certa segurança às crianças com a exceção da zona do portão de acesso ao parque de estacionamento que se encontrava sempre aberto.

Quanto à equipa técnica, havia cinco educadoras de infância, uma em cada sala, apoiadas por adjuntas de ação educativa. Incluía uma diretora e subdiretora pedagógica. Por norma, todas as educadoras seguiam o grupo desde a sua entrada na creche até à saída da EPE. Havia pessoal especializado para dinamizar as atividades extracurriculares tais como a educação física, música, inglês, terapia da fala e natação.

Na entrada principal da instituição havia um conjunto de informações afixadas destinadas aos pais (o nome dos profissionais da instituição, da diretora e a subdiretora pedagógica, o calendário de férias, projeto da instituição, entre outras informações importantes).

3.2.3. Caracterização de grupo de crianças

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a prática educativa era composto por vinte e uma crianças de cinco anos, sendo que doze eram do sexo feminino e nove eram do sexo masculino, apoiadas por uma educadora de infância e por uma adjunta da ação educativa.

Observamos que havia crianças que tinham um nível de linguagem pouco desenvolvido. Uma criança tinha problemas de gaguez (alteração de pronuncia que consistia numa constante repetição, interrupção ou prolongamento de certas sílabas ou sons, tomando a cadência do discurso irregular).

Eram crianças muito ativas, curiosas e participativas. Era um grupo que gostava de desempenhar tarefas, ainda que fosse necessário apelar à sua concentração. Na altura das

refeições, as crianças eram capazes de a realizar de forma autónoma ainda que, em determinados momentos tivéssemos que as auxiliar.

Relativamente aos momentos de brincadeira, gostavam de brincar pelas áreas no interior da sala, mas revelavam preferência pelas brincadeiras no exterior, levando os brinquedos que traziam de casa e partilhando-os com os colegas. Durante as brincadeiras no recreio, as crianças tinham uma especial preferência em correr, fazer jogos como era o caso do “jogo do macaquinho do chinês”, “jogo do lencinho”, “esconde-esconde” entre outros.

Relativamente às áreas que existiam na sala, as crianças tinham um especial gosto pela área da casa, seguida da área das construções.

3.2.4. Análise do ambiente educativo da EPE num momento inicial

Nesta subsecção serão descritos e analisados os dados recolhidos, no momento inicial através de ECER-R (Harms et al., 2006), especificamente, sobre as dimensões pedagógicas: *organização do espaço e mobiliário, tempo/rotinas, linguagem-raciocínio e interações*, relativas ao primeiro momento de observação e depois de efetuar experiências de aprendizagem.

Análise da categoria espaço e mobiliário

O espaço interior era suficiente para crianças, adultos e mobiliário. Havia condições adequadas de iluminação, ventilação, regulação da temperatura e de absorção do som. O espaço encontrava-se em bom estado de conservação, estava razoavelmente limpo e em bom estado de manutenção. Era acessível a todas as crianças e adultos que usavam a sala no momento. Existia luz natural através de janelas e podia ser regulada através de cortinas ou estores ajustáveis. A ventilação podia ser regulada por janelas ou ventoinhas usadas pelo pessoal. O mobiliário básico era insuficiente para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem, pois havia muito poucas prateleiras abertas para os brinquedos e encontravam-se em mau estado de conservação podendo magoar as crianças (ex.: farpas ou pregos expostos, cadeiras pouco estáveis). A maior parte do mobiliário era adequado ao tamanho da criança e o mobiliário para cuidados de rotina (camas ou colchões) era de fácil utilização. Não se verificava a existência de mobiliário macio acessível às crianças como mobília almofadadas, tapetes ou “*puffs*”, do mesmo modo que havia limitações relativas a brinquedos macios e acessíveis às crianças, como animais de peluche ou bonecas de pano.

Não se verificava muitas vezes as crianças a brincarem sozinhas ou com um amigo, em situação de maior privacidade, por não haver uma área suficiente calma e acolhedora para o efeito. Os materiais de exploração da leitura e matemática eram adequados para o grupo

etário. Algum trabalho das crianças estava exposto e eram intimamente relacionados com as atividades em curso e com as crianças do grupo. Existia algum espaço interior ou exterior usado para atividades de motricidade global ou que implicassem atividade física. Espaço para motricidade global era de uma forma geral seguro, existindo pavimento amortecedor suficiente por baixo do equipamento de trepar, contudo a área exterior matinha o portão aberto durante todo o dia. O espaço exterior era adequado e havia espaços interiores de fácil acesso para as crianças do grupo (ex.: ao mesmo nível e perto da sala). Este espaço estava organizado para que diferentes tipos de atividades não interferissem umas com as outras (ex.: o espaço para brincar com brinquedos com rodas estava separado do equipamento de trepar e do espaço para jogar à bola). Espaço exterior para motricidade global tinha uma variedade de superfícies que permitiam diferentes tipos de atividades e não interferiam umas com as outras. O espaço tinha características convenientes como a proximidade da casa de banho e água potável, local acessível para guardar equipamento, sala de atividades tinha acesso direto ao exterior. Havia muito pouco equipamentos de motricidade global para as crianças brincarem, mas os que havia, estavam de uma forma geral em bom estado de conservação. A maior parte do equipamento era adequado à idade e às capacidades das crianças e estimulava uma variedade de competências (ex.: balançar, trepar, jogar à bola, conduzir e pedalar brinquedos com rodas).

Depois de termos recolhido os dados e procedido ao registo nas grelhas da ECERS-R, (Harms et al., 2006) observamos que a subescala *espaço e mobiliário* foi cotada em oito itens (1 a 8), obtendo um total de treze pontos e uma média de 1,62 pontos. Pelas análise apresentada e as cotações obtidas nesta subescala, não nos parece que esta dimensão observe a qualidade necessária para que sejam oferecidas às crianças oportunidades de aprendizagem significativas.

Análise da categoria tempo e rotinas

A chegada das crianças era muitas das vezes negligenciada, as crianças chegavam e sentavam-se sem que ninguém lhes dissesse “Bom dia” ou perguntasse “Como estás”. A saída era bem organizada (ex.: os objetos das crianças estavam prontos à saída). Era permitido aos pais levarem as crianças à sala. Os pais eram acolhidos calorosamente pelo pessoal. O horário das refeições/merendas era inadequado. A comida que era servida tinha valor nutritivo inaceitável. As crianças permaneciam muito tempo no salão polivalente antes de irem para a sala. As condições sanitárias eram habitualmente mantidas. A maior parte do pessoal sentava-se com as crianças durante as refeições e merendas do grupo. Os utensílios

para servir, eram adequados ao tamanho das crianças, eram utilizados para facilitar a sua autonomia. As condições sanitárias eram inadequadas no sono/descanso tendo área sobrelotada, lençóis sujos e diferentes crianças a usarem a mesma roupa de cama e colchões. A supervisão nem sempre era a mais adequada. O pessoal e as crianças lavavam as mãos a maioria das vezes depois de irem à casa de banho, de limpar o nariz, depois de mexer em animais, ou quando as sujavam. Nos horários de utilização da casa de banho tinham em conta as necessidades individuais das crianças. Havia supervisão adequada para a idade e capacidades das crianças. Havia, também, condições convenientes e acessíveis para as crianças, com a existência de degraus perto dos lavatórios. Estavam disponíveis sanitas adequadas ao tamanho das crianças e lavatórios baixos. Eram promovidas competências de autonomia à medida que as crianças estavam preparadas. Apesar de não ser permitido fumar, observava-se várias vezes, a equipa fazê-lo no exterior, perto da área onde as crianças brincavam, embora isto não se observasse, quando as crianças estavam no exterior. As crianças eram vestidas adequadamente tendo em conta tanto as condições interiores como exteriores. Havia o cuidado com a aparência das crianças. A supervisão era inadequada para garantir a segurança das crianças no interior e no exterior, havia muito poucas pessoas a realizar a supervisão das crianças.

Na subescala *tempo e rotinas* foram cotados seis itens (9 a 14), obtendo a pontuação global de oito pontos. A média considerada nesta subescala foi de 1,33 pontos, o que revela um nível médio baixo de qualidade. Verifica-se que as crianças passavam muito tempo, no período da manhã, no refeitório. Na sala, o trabalho era organizado em grande grupo, as crianças passavam muito tempo a realizar trabalhos sugeridos pela educadora, em geral fichas. Os tempos de iniciativa da criança nas áreas raramente eram apoiados.

Análise da categoria linguagem e raciocínio

Apesar de existirem livros de histórias, verificava-se a ausência de exploração de histórias diariamente e pouca leitura individual. Havia algumas atividades utilizadas pelo pessoal com as crianças para as encorajar a comunicar e havia também materiais acessíveis para encorajar as crianças a comunicar. As atividades de comunicação eram geralmente adequadas às crianças do grupo. Às vezes o pessoal falava sobre relações lógicas ou conceitos, explicavam que o período para brincar no exterior vinha depois das refeições, realçavam diferenças no tamanho dos blocos que a criança utilizava. O pessoal falava com as crianças, controlando o seu comportamento e gerir as rotinas.

No que diz respeito à subescala *linguagem e raciocínio* foram cotados quatro itens (15 a 18), obtendo um total de sete pontos. A média ponderada neste segundo momento foi de 1,5 pontos, o que revela uma média baixa para esta dimensão. Percebemos que a forma a valorização da comunicação, da linguagem e do pensamento da criança, não era a mais adequada, no sentido de estimular a criança e de a apoiar no seu esforço de aprendizagem.

Análise da categoria interações

Como havia falta de elementos na equipa, a supervisão nem sempre era a mais adequada. No decurso dos períodos de vigilância ocupavam-se com outras tarefas. Por vezes eram deixadas sem supervisão por períodos curtos de tempo. Nem todas as interações eram positivas. As expectativas em relação ao comportamento eram em grande medida inadequadas para a idade e para o nível de desenvolvimento das crianças. Sugeria-se que todas as crianças estivessem caladas e quietas e no período das refeições, as crianças tinham que esperar, sossegadamente, por longos períodos de tempo, que os outros terminassem de comer (acontecia sempre no lanche da manhã). Os elementos do pessoal não eram responsivos ou não havia sempre envolvimento com as crianças. Dentro da sala era permitido às crianças moverem-se livremente, proporcionando a ocorrência de agrupamentos e interações espontâneas. O pessoal punha termo a interações negativas entre pares que podiam magoar, mas a ajuda para que as crianças desenvolvessem, comportamentos sociais adequados com pares nem sempre seguia a melhor orientação.

Relativamente à subescala *interações* foram cotados cinco itens (29 a 33), obtendo uma pontuação global de cinco pontos e uma média ponderada de 1 ponto. Pela análise apresentada e pelos resultados obtidos pensamos que os adultos não estabeleciam suficientes relações de proximidade com as crianças, nem interagiam com elas, de forma a potenciar o seu envolvimento, bem-estar e, conseqüente, aprendizagem.

3.2.5. Descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas em EPE

Nesta subsecção relataremos os processos pedagógicos desenvolvidos demonstrando a forma como foi organizado o ambiente educativo relativamente ao ambiente físico, mas também, as relações/interações, experiências de aprendizagem que se evidenciaram a partir dessa organização e as construções que foram efetuadas pelo grupo de crianças. Para esse efeito, iremos descrever e analisar os dados a partir de uma sequência de experiências de aprendizagem. Para a análise dos dados, partimos da observação, descrita, assentando-a numa visão que valoriza a participação e atividade das crianças nas experiências de aprendizagem, o acompanhamento nas suas escolhas e brincadeiras pelas áreas, e o

desenvolvimento de os processos de comunicação, diálogo, escuta como fatores promotores de interações sociais positivas. Assim, passamos a descrever e interpretar as seguintes experiências de aprendizagem: *Reorganização do espaço, materiais, tempo e interações; À descoberta de um novo amigo: O Aquiles e a exploração de uma atividade prática: Flutua ou não flutua.*

Reorganização do espaço e dos materiais, tempo e interações

Com a reorganização do espaço pretendíamos garantir às crianças maiores oportunidades de aprendizagem pela ação e ainda possibilitar que realizassem as suas escolhas. Desta forma, os adultos concordaram que a reorganização do espaço deveria proporcionar novas experiências, que fossem diversificadas e que tivessem em consideração os interesses das crianças. Pensamos assim que a reorganização do espaço deveria seguir os seguintes critérios:

- a) que o espaço fosse amplo o suficiente que permitisse à criança movimentar-se sem atropelar-se pelos colegas;
- b) que tivessem áreas sendo estas devidamente identificadas;
- c) que tivesse materiais diversificadas na qual as crianças podiam fazer escolhas sobre elas e fazer o uso deles, de diferentes maneiras, desde fazer construções criativas à representação social;
- d) que o espaço e os materiais existentes fossem utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens;
- e) que existisse espaço com boa luminosidade preferencialmente luz natural (de fácil controle) que permitisse à criança ter visibilidade ao espaço exterior.

Havia, na sala, um espaço à entrada que era utilizada para a realização de momentos de acolhimento e partilha das crianças em grande grupo (*vide* fig. 9). Para que esse espaço fosse de facto acolhedor para as crianças, tivemos a preocupação em colocar algumas almofadas de modo a que as crianças sentissem bem-estar enquanto faziam a partilha de situações e que quisessem comunica-las aos seus colegas. Esses momentos de partilha ocorriam todas as manhãs, dando a liberdade à criança de partilhar as suas ideias e vivências. Esse espaço de acolhimento encontrava-se adstrito à área da educação e expressão plástica e a área da biblioteca.



Figura 9 - Área de acolhimento e biblioteca

Para além do espaço de acolhimento, a sala sofreu algumas alterações relativamente às áreas e à sua identificação. Inicialmente existiam áreas não identificadas.

O processo de identificação das áreas foi realizado, colaborativamente com as crianças para que pudessem fazer a sua escolha de forma autónoma (sem questionar um adulto). Nesse sentido, cada área foi devidamente identificada com fotografias (*vide* fig. 10). Assim, passaram a ser definidas como: área da escrita; a área da biblioteca; área dos jogos; área das construções; área das ciências; área do faz-de-conta e área da expressão plástica.

Para as crianças marcarem a sua presença nas áreas e, como forma de regular as suas preferências, colocavam as suas fotografias em quadros que se encontravam acessíveis, em cada uma das áreas como se pode verificar na figura 10. Observava-se ainda, no quadro identificador de cada área o número de crianças que cada área podia suportar. O número de crianças por área foi definido através da realização de um gráfico (*vide* fig. 11) de acordo com as preferências, o espaço e os materiais existentes.



Figura 10 - Identificação das áreas da sala

Nas várias áreas foram acrescentados mobiliários e materiais adaptados às explorações



das crianças e também adaptados às várias funções da sala.

A reorganização foi pensada e orientada sob os princípios de uma *aprendizagem ativa*, que influenciasse a forma como as crianças aprendiam, podendo ser mais autónomas nas suas escolhas e desenvolver as suas intenções. Sustentou-se ainda na forma como o adulto desenvolvia as suas experiências de aprendizagem, baseada no apoio, na escuta e no diálogo sobre as ações que as crianças desenvolviam.

A rotina diária foi a dimensão pedagógica na qual focamos a nossa maior atenção. Houve a necessidade de reorganizar

uma nova rotina diária com as crianças na qual teriam tempo para vivenciar momentos diferentes: tempo de grande grupo, tempo de pequeno grupo e tempo de exploração individual e apoiadas pelos adultos. Relativamente à rotina diária, Oliveira-Formosinho (2012) salienta que “a rotina diária faz com que as crianças se tornem mais independentes e se sintam mais seguras ao longo do seu dia” (p. 87).

A rotina diária foi pensada de modo a garantir que a criança tivesse tempo de interagir com os colegas, explorar os materiais, que pudessem fazer escolhas de forma autónoma sobre as suas ações. Ao longo desse tempo de escolha das suas ações, os adultos observam, apoiam e encorajam as crianças.

A criança no contexto educativo deve viver num clima que lhe permita interagir com os colegas, adultos e todo o meio envolvente e para isso, é necessário que o clima seja propício para que essa interação seja possível. Nas OCEPE (Silva et al., 2016), consideram que “as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento” (p.28). Neste caso, é necessário que o ambiente educativo de uma sala de jardim de infância e também do estabelecimento educativo ofereçam múltiplas formas que permitam relações recíprocas.

As crianças interagem entre si e interagem com os adultos, nos momentos em que estão a expressar as suas ideias, os seus conhecimentos à medida que vão construindo os seus

próprios entendimentos sobre a realidade. Assim, o educador deve desempenhar um papel fundamental na promoção dessas interações para a educação e desenvolvimento das crianças.

Tomando estes dados como referência conceitual, ao longo deste processo de intervenção, o objetivo principal foi o de oferecer às crianças um ambiente que lhes permitisse construir significados num clima emocional de segurança afetiva. Procuramos em conjunto com as crianças, desenvolver ações que procurassem o equilíbrio organização e interação e a sua autonomia e participação.

Em grande grupo, sentados de forma em que todas as crianças tivessem visibilidade entre si, fizemos um momento de partilha, respeitando as crianças e os seus desejos de partilhar. É ainda de salientar que nos momentos de partilha foi tida em conta a privacidade de cada família, tentando salvaguardar assuntos pessoais que tenham acontecido no meio familiar. Neste momento de partilha, surgiram alguns diálogos como as que se seguem:

Bom dia está tudo bem? O que vos parece de hoje fazermos um momento de partilha com os nossos amigos, sobre coisas que fizemos durante o fim de semana e que gostamos muito? (EE).

Ouviu-se a voz de algumas crianças dizendo eu fiz muita coisa e quero partilhar.

Tenho um carro novo. (Pedro)

Montei a árvore de Natal com a minha mãe e o meu pai (Miguel)

Não fiz nada, fiquei a dormir o dia todo (João)

(André) ficou calado

Não queres partilhar nada André? (EE)

Quero, mas não sei o que dizer (André)

Diz alguma coisa que tenhas feito no fim de semana e tenhas gostado muito (EE)

Eu não fiz nada (André)

Pronto, se te lembrares de alguma coisa diz está bem? (EE)

Tenho uma cadela (Maria)

Fui à neve (Carla)

Eu no fim de semana estive a preparar uns trabalhos para partilhar aqui convosco (EE)

NC: EPE 5: 28/11/2016

Depois deste momento de partilha, a educadora estagiária apresentou às crianças uma mochila que continha um objeto no seu interior. A mochila foi passando por todas as crianças e explorassem utilizando os seus sentidos. Ao passar a mochila, a educadora

estagiária teve em consideração a expressão das crianças acerca da mochila. A NC que se segue, documenta os comentários das crianças

Deve ser um peluche que está lá dentro (João)

Deve ser uma almofada (Miguel)

É um carro (Pedro)

NC: EPE 6: 28/11/2016

Posteriormente abriu-se a mochila e no seu interior havia um peluche que seria utilizado na dramatização de um excerto da história *O país onde se pode fazer tudo* (Ramon & Ramon, 2001). As crianças muito atentas ouviram a história, riam-se nas partes que consideravam engraçadas. Terminado a narração da história, fez-se a escuta das crianças e surgiu o seguinte comentário:

Eu não gostava nada de viver neste país (Pedro)

Não gostavas, então? (EE)

É uma porcaria! (Pedro).

NC: EPE 7: 28/11/2016

Para, as crianças refletirem sobre os seus comportamentos na sala, apresentamos um conjunto de fotografias que tínhamos recolhido, sobre diversas situações observadas, no grupo. O confronto entre o conteúdo da história narrada e as situações que se observavam na sala, levou-as a tomar consciência dos seus comportamentos. Isso permitiu refletir sobre as atitudes e comportamentos que deveriam ter, conforme se percebe na nota de campo que se segue:

Ah ah! É a nossa sala. (André)

É mesmo parecido com a nossa sala! (Maria)

Está tudo desarrumado! (João)

Se esta desarrumado o que podemos fazer para mudar isso? (EE)

Estão a bater! Não podemos bater. (Daniel)

Estamos o que devemos fazer? (EE)

Temos de ser amigos (Crianças em voz de coro)

Temos de brincar (André)

Temos de trabalhar (Diana)

Temos de ser felizes (Joana)

NC: EPE 8:28/11/2017



Figura 12 - Quadro dos comportamentos a evitar

Assim, a partir das fotografias, elaborou-se um documento (*vide* fig. 12) , que permitia visualizar o que deveríamos evitar, para termos uma sala organizada e respeitadora.

Tendo escutado as intervenções das crianças face aos registos fotográficos, a educadora estagiária propôs às crianças a realização de um quadro com alguns *Direitos e Deveres* (*vide* fig.13).



Figura 13 - Quadro dos *direitos e dos deveres*

Ainda, para melhor assimilação dos conteúdos do quadro, e porque quanto mais lúdico forem as estratégias, mais motivados e mais rapidamente as crianças assimilam, elaboramos um pictograma a uma canção “*Os direitos e os deveres*”.

A participação das crianças no seu processo educativo através de oportunidades de tomada de decisão em conjunto, a criação de regras coletivas e distribuição de algumas tarefas que podem ser necessárias relativamente à organização do grupo, segundo Silva et al., (2016), estas constituem “experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (p.25).

A disposição do quadro na sala foi negociada de modo a que este ficasse num local visível e fosse recordada sempre que for necessário. À medida que algumas coisas corriam menos bem, havia um momento de reflexão de modo a corrigir esses comportamentos.

À descoberta de um novo amigo: O Aquiles

Numa parte do dia ao longo da nossa intervenção pedagógica, em grande grupo, procuramos ter sempre momentos de partilha. A nota de campo que se segue descreve uma dessas situações:

Eu brinquei muito e fui a Lisboa (Maria)

Eu quero partilhar que no dia dos trabalhos, vou trazer três livros da Elsa (Joana)

Já tenho a árvore de Natal feita em casa (André)

Eu quero partilhar com vocês sobre um novo amigo que eu tenho. Ele chama-se Aquiles. (EE)

Aquiles? (ouve-se a voz das crianças muito admiradas, estranhando o nome)

Sim, Aquiles é o nome do meu amigo, vocês não o conhecem, mas gostavam de imaginar como ele seria! (EE)

Depois de um momento de olhos fechados a imaginar como seria o Aquiles, passamos à parte de partilhar a representação que cada um idealizou.

Era um robô (Iris, Pedro e Marta)

Era muito novinho (João)

Era desarrumado (Maria)

Era invisível (André e Joana)

Salsicha (José)

Não vi nada, só quadrados (Diana)

NC:EPE 9:30/11/2016

As crianças despertaram certo interesse em saber quem era o *Aquiles* tendo surgido a proposta de criar um. Usando a lengalenga “*Truz Truz*” em forma de um jogo, passamos para a transição do primeiro momento de elaboração do *Aquiles*, de acordo com uma proposta alternativa.

Organizamos as mesas e as cadeiras dispostas a formar dois pequenos grupos de dez elementos cada. Colocamos, em cima de cada mesa os materiais necessários à atividade, dando a cada criança os seus. Um dos materiais era ligadura engessada, e demos a oportunidade à criança de mexer, explorar e expressar comentários sobre aquele novo material. Alguns disseram:

Parece farinha (Pedro)

Parece cimento (João)

NC:EPE 10:30/11/2016

Depois de escutarmos as crianças sobre a ligadura engessada, e de termos registado as suas opiniões (que iriam ser posteriormente utilizadas) a educadora estagiária explicou que se tratava de um material que era utilizado, principalmente, nos hospitais, para engessar partes do corpo que deveriam ficar imobilizadas. Alertamos, contudo, que, neste contexto aquele material iria ter outra utilização.

Sobre a mesa estavam dispostos, para cada criança, os seguintes materiais: duas tiras da ligadura engessada e uma tira de uma folha branca do tamanho da ligadura e água. Pedimos, então às crianças que colocassem a água sobre a tira da ligadura engessada, e mexesse com o dedo até ficar com um aspeto liso. No final cada pedaço de ligadura parecia uma tela branca. Tivemos que deixar secar (*vide* fig.14).



Figura 14 - Produção de uma tela com ligadura engessada

Enquanto decorria o processo de secagem e ainda organizados nos dois pequenos grupos, propôs-se a criação de uma história a partir das palavras e expressões que tinham surgido nos comentários.

Deste processo resultaram as histórias registadas na tabela 5, a vermelho indica-se as palavras expressas pelas crianças, com as quais construímos livros (*vide* fig. 15 e 16).

Tabela 5 - Histórias criadas pelas crianças


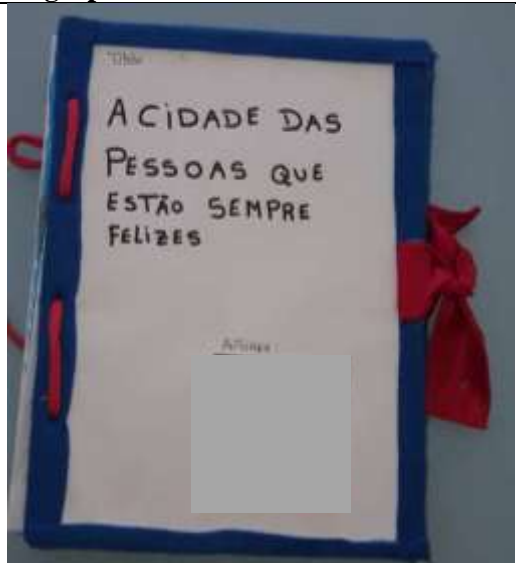
História elaborada pelo grupo 1	
<p style="text-align: center;">A cidade tonta</p> <p>Era uma vez uma menina que andava de cadeira de rodas. Essa menina gostava de jogar à bola. O pai cuidava da menina. Um dia o pai dela decidiu levá-la à escola.</p> <p>Durante a tarde, o pai da menina de cadeira de rodas foi buscá-la para lanche e depois, levou-a de novo para a escola.</p> <p>A menina sonhava poder tocar viola e nadar.</p> <p>Antes de ir à escola foi ver a mãe.</p> <p>A menina para ir para a escola tinha de ir de autocarro mas, antes de ir, tinha de levantar da cama. Ela não se vestia sozinha então, o pai ajudava-a. Depois, o pai levou-a para a entrada. Uma senhora disse: - pode entrar!</p> <p>E eles foram pelo elevador.</p> <p>Quando acabou a escola, o pai foi buscá-la e foram para casa. A menina tinha um cão e ele estava com ela a ver televisão. Essa menina chamava-se Inês.</p>	

Figura 15 - Livro elaborado pelas crianças

História elaborada pelo grupo 2	
<p style="text-align: center;">A cidade das pessoas que estão sempre felizes</p> <p>Era uma vez uma casa de cimento que tinha um cavalo que saltava pela terra.</p> <p>A borboleta estava a voar enquanto o cavalo assustava.</p> <p>O quadrado estava na borboleta.</p> <p>A flor estava enterrada e a menina tirou-a e deu à mãe. Mais tarde, ela e o pai foram ver um filme ao cinema.</p> <p>Quando chegaram a casa, a menina de cadeira de rodas foi lavar a cara e escovar os dentes.</p> <p>De manhã, a menina foi para a escola. Na hora de almoço ela estava a comer com os amigos. Os amigos gostavam dela.</p> <p>A menina era muito feliz porque tinha muitos amigos.</p>	

Posteriormente, contamos a história do *Aquiles o Pontinho* (Risari & Taeger, 2008) associando a narrativa à produção artística. Para tal, a história foi dividida em partes iguais ao número de crianças por grupo e, à medida que se narrava uma parte, fazia-se uma pausa e

a criança fazia uma ilustração sobre a parte lida. Depois, passavam a ligadura engessada, ao colega que se encontrava ao seu lado direito, este processo continuou até ao final da história. Quando acabamos de narrar a história, houve um momento de partilha sobre o seu conteúdo e sobre as ilustrações feitas por cada uma das crianças.

Sugerimos que colocassem as suas pequenas telas de modo a produzir uma tela coletiva (*vide* fig. 17). As crianças revelaram-se envolvidas com a realização desta experiência de aprendizagem e muito orgulhosas do trabalho produzido.



Figura 17 - Painel coletivo resultante da história *Aquiles o pontinho*

Atividade prática: classificação de folhas de árvore por formas, tamanhos e cores.

Verificando que as crianças têm um especial gosto por atividades que lhes permitam explorar e descobrir, propusemos uma atividade prática relativa à classificação de folhas de árvore. Segundo Silva et al., (2016), “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (p. 74).

Iniciamos o dia com um momento de relaxamento, recorrendo a uma música calma. Propusemos às crianças que encontrassem a posição que fosse mais confortável para poderem descontraír. Aproveitamos para ler, de forma calma, uma história, que já havíamos explorado anteriormente e que se encontrava no livro que fomos elaborando ao longo das semanas de intervenção.

Este momento, permitiu que as crianças de forma mais calma e descontraída conversassem sobre a história. Valorizamos o respeito pelo outro, dando a liberdade a cada criança de se expressar sem “atropelar” os colegas na conversa. O seguinte diálogo expressa as ideias das crianças

Recordam-se da história que estivemos a escutar? (EE)

Sim, era da Sementinha! Ela cresceu muito e transformou-se numa maçã. (Maria)

João, ainda te lembras em que é que ela se transformou antes de ser uma maçã?

(EE)

Folhas. (João)

E podes explicar-nos como eram essas folhas? (EE)

Algumas eram grandes outras eram pequenas. (Marta)

NC:EPE 11:12/12/2016

Após estas conversas, apresentamos uma caixa “surpresa”. As crianças revelaram-se curiosas. Posteriormente, de olhos vendados, cada criança colocava a sua mão dentro da caixa, procurando descobrir o que se encontrava no seu interior. No interior da caixa, havia folhas da macieira de tamanhos variados. Ainda antes de ser revelado a que árvore pertenciam as folhas, as crianças tiveram a oportunidade de pronunciar ideias enunciando o nome de algumas árvores que conheciam: como pinheiro, macieira ou pereira.

Depois de analisarem as folhas da macieira solicitamos às crianças opiniões sobre o que estavam a observar. As crianças, disseram que as folhas eram diferentes, porque umas eram pequenas e outras grandes. Questionamos, então:

Será que as folhas das outras árvores são iguais a estas da macieira? (EE)

Não, existem folhas ainda maiores! (Tiago)

E outras de outros feitios (Luísa)

NC:EPE 12:12/12/2016

Uma vez que “as plantas fazem parte do dia a dia das crianças através de um contacto mais ou menos directo” (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009, p. 79), propusemos de seguida, uma saída ao exterior para observar e recolher folhas de árvores, para vermos as suas diferenças e semelhanças. No exterior as crianças procuraram folhas, encontrando diversas. Já no interior da sala, em pequenos grupos, acompanhadas de um adulto, cada criança, analisou as folhas relativamente aos seus tamanhos e formas e posteriormente, refletindo com o grupo as diferenças que encontravam.

As crianças preocuparam-se em efetuar classificação colocando as folhas em coleções, por tamanhos, formas e cores. Também as ordenaram colocando-as do maior para o menor e o contrário. Concordamos com Silva et al., (2016) quando referem que “as crianças são capazes de seriar e ordenar, isto é, reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma classificação” (p. 75).

Fomos introduzindo questões, que permitissem às crianças comunicar os seus raciocínios e ampliar as suas significações. A este propósito nas OCEPE (Silva et al., 2016), refere-se que o educador deve desenvolver experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras (p. 74).



Figura 18 - Construção de figuras usando folhas

Valorizando a criatividade e a imaginação das crianças, surgiu a ideia de usar as folhas para construir figuras. Para isso, organizamos o espaço de forma adequada colocando materiais diversos à disposição das crianças o que lhes permitiu transformarem as suas folhas em outras figuras (*vide* fig. 18).

Como consideramos importante que as produções das crianças estejam visíveis, demonstrando o trabalho que realizam, negociamos com elas, o local onde deveriam ficar expostas, tendo sugerido um local visível, dentro da sala, onde as pudessem observar sempre que quisessem.

Atividade prática: flutua e não flutua.

As crianças continuaram as suas conversas sobre as características das folhas. Seguravam numa folha, levantavam-na e referiam: “a minha folha é mais pesada que a tua”! Outra criança, segurando uma folha transformada em borboleta, dizia “a minha voa!”. Uma outra simulando um barco disse: “A minha anda na água!”

Decorrente desta situação e, vendo o interesse que as crianças revelavam, decidimos propor-lhes exploração de um trabalho prático, sobre a flutuação de diferentes objetos. De acordo com vários estudos, é essencial que a educação para a ciência comece logo nos primeiros anos de vida pois, como salienta Sá (2002), “a educação científica precoce

promove a capacidade de pensar” (p. 30). Assumindo esta perspectiva pensamos que seria importante que as crianças tivessem um momento em que pudessem fazer conjeturas e observações, sobre fenômenos científicos, e por isso decidimos realizar um trabalho prático. De acordo com Varela (2009), citado por Mafra, Lima e Carvalho (2013), a importância do trabalho prático é hoje muito reconhecida como componente essencial da educação em ciências. Este pode mesmo ser decisivo para a promoção da literacia científica, criando na criança um envolvimento contínuo de pensamentos e ações úteis para futuro. Antes de iniciar o trabalho prático, surgiu o seguinte diálogo:

Olha Tiago, o que achas que acontece às tuas folhas se a colocarmos dentro de água? (EE)

Ela flutua. (Tiago)

Ela afunda. (Miguel)

Flutua? Tiago podes-nos explicar o que isso quer dizer? (EE)

Flutua quer dizer que a folha não vai abaixo. Fica em cima da água (Tiago)

E se colocarmos outro objeto será que acontece a mesma coisa? (EE)

As crianças ficam em silêncio sem dar uma resposta.

Por exemplo, se colocarmos um lápis dentro da água, o que pensam que vai acontecer? (EE)

Eu acho que o lápis não flutua, ela vai ficar no fundo água. (Maria)

E se fossemos experimentar? (EE)

NC:EPE 12:12/12/2016

Formamos dois pequenos grupos, que foram realizar um trabalho prático, acompanhados por um adulto.



Figura 19 - Atividade prática de flutuação

Na mesa encontrava-se um alguidar com água e alguns objetos que iriam ser utilizados na experiência. A cada criança foi distribuída uma tabela das previsões (Anexo A). As

crianças, registaram, para cada objeto o que pensavam que iria acontecer com ele, quando o colocassem dentro de água. As crianças experimentaram, cada uma colocava um objeto na água e esperavam para ver o que acontecia.

Posteriormente, cada criança registou na tabela o que tinha observado, comparando as suas previsões com os resultados finais. Seguidamente as crianças partilharam as suas ideias sobre o que tinha acontecido.

Com esta forma de aprendizagem pretendemos que as crianças revelassem os seus conhecimentos prévios, os seus interesses e as expectativas. Consideramos que as atividades práticas devem ser ativas, apelando à participação das crianças, permitindo a observação e experimentação. Devem, ainda, ser relacionadas com o meio envolvente e responder às suas questões e desejo de aprender. Este tipo de atividade permite à criança confrontar as suas previsões com o observado, permitindo-lhe reconstruir as suas conceções.

3.2.6. Avaliação do segundo momento no contexto de EPE

Num segundo momento, procedemos de novo à observação das categorias indicadas na ECERS-R, (Harms et al., 2008) no sentido de perceber se as intervenções tinham potenciado mudanças no sentido positivo. Analisamos, por isso, os dados relativos às pontuações obtidas nas quatro subescalas *organização do espaço e mobiliário*, *tempo/rotinas*, *linguagem-raciocínio e interações*.

Análise da categoria espaço e mobiliário

Depois de termos recolhido os dados e procedido ao registo nas grelhas da ECERS-R, observamos que a subescala *espaço e mobiliário* foi cotada em oito itens (1 a 8), obtendo um total de 22 pontos e uma média de 2,75 pontos. Apesar de ter havido uma subida de mais de 1 ponto, não nos parece que esta dimensão observe a qualidade necessária para que sejam oferecidas às crianças oportunidades de aprendizagem significativas.

Salientamos, contudo, que a reorganização dos espaços, a introdução de regras negociadas, sobre o funcionamento das áreas, favoreceu a criação de um espaço mais ampla, e, conseqüentemente, maior liberdade de circulação pelo espaço existente, permitindo-lhes explorar e descobrir outras experiências de aprendizagem. A introdução de materiais e a criação de outros com as crianças também se revelou um fator favorável, nesta dimensão.

Análise da categoria tempo e rotinas

Na subescala *tempo e rotinas* foram cotados seis itens (9 a 14), obtendo a pontuação global de 16 pontos. A média considerada nesta subescala foi de 2,66 pontos, o que revela

ainda um nível médio baixo de qualidade, não se observaram melhorias significativas na rotina diária. As crianças continuavam a passar muito tempo no período da manhã, no refeitório. Na sala conseguiram-se, contudo, ligeiras alterações, relativas ao tempo de grande grupo, tempo de pequenos grupos e tempos para apoiar as crianças.

Análise da categoria linguagem e raciocínio

No que diz respeito à subescala *linguagem e raciocínio* foram cotados quatro itens (15 a 18), obtendo um total de onze pontos. A média ponderada neste segundo momento foi de 2,75 pontos, o que revela uma média baixa para esta dimensão. Além disso, a introdução de livros, acessíveis às crianças e a criação de momentos específicos para a leitura contribuíram para o aumento de oportunidades de estimulação, de falar com as crianças e de as escutar.

Análise da categoria interações

Relativamente à subescala *interações* foram cotados cinco itens (29 a 33), obtendo uma pontuação global de onze pontos e uma média ponderada de 7 pontos. Considera-se que a qualidade das interações foi melhorada pela potenciação de espaços que conduziram a oportunidades de brincadeira conjunta entre adultos e crianças (falando das estagiárias). As interações beneficiaram com a reorganização dos espaços, a introdução de novos materiais, a redefinição dos tempos, criando mais oportunidades de estar com pequenos grupos e de apoiar as crianças, durante o tempo de autoiniciativa. Contudo, apesar de as interações dentro da sala terem melhorado, as interações no contexto mantiveram as limitações observadas no 1.º momento de observação.

3.2.7 Análise comparativa dos dois momentos de observação em EPE

A comparação do ambiente educativo, nos dois momentos de observação e, relativamente às categorias *espaço e mobiliário*, *tempo e rotinas*, *linguagem e raciocínio* e *interações*, permite-nos analisar as alterações realizadas e os aspetos que continuam a merecer atenção, por parte da equipa.

Na tabela 6 apresentam-se os resultados globais e as médias obtidas em cada um dos indicadores, na categoria *espaços e mobiliário*.

Tabela 6 -Análise comparativa da subescala *espaço e mobiliário*: ECERS-R

Análise num 1.º momento (16/11/2016)	Análise num 2.º momento (23/01/2017)
Categoria - Espaço e Mobiliário	
Média das cotações: A. subescala (Itens 1-8) Pontuação = 13 B. Número de itens cotados = 8 Espaço e Mobiliário - Pontuação média (A ÷ B) = 1,62	Média das cotações: A. subescala (Itens 1-8) Pontuação = 22 B. Número de itens cotados = 8 Espaço e Mobiliário - Pontuação média (A ÷ B) = 2,75

Comparando as médias das cotações, nos dois momentos em análise, verifica-se que houve uma melhoria de mais de um ponto. No primeiro momento, apesar do espaço da sala ser suficiente permitindo a circulação livre de crianças e adultos, de existir luz natural regulada, o mobiliário não estava bem organizado, nem se apresentava em bom estado de conservação. Assim, depois de feita a análise da primeira observação, em negociação e colaboração com as crianças, fizemos uma reorganização do mobiliário da sala, tornando o espaço da sala mais ampla, permitindo, assim, que as crianças tivessem uma maior liberdade de circulação. Esta situação permitiu às crianças um maior envolvimento para explorar, descobrir e criar novas situações de aprendizagem. Também passou a existir uma exposição mais diversificada e, ao mesmo tempo mais criteriosa, dos trabalhos das crianças. A introdução de livros e de outros materiais, também potenciou uma maior procura pela área da biblioteca. Contudo, esta dimensão necessita ainda de uma intervenção mais adequada, tendo em conta a qualidade do mobiliário e dos materiais disponíveis para as crianças, quer no que respeita à variedade, quantidade e potencialidades de exploração.

A tabela 7 expressa os resultados globais e as médias obtidas em cada um dos indicadores, na categoria *tempo e rotinas*

Tabela 7 - Análise comparativa da subescala *tempo e rotinas*: ECERS-R

Análise num 1.º momento (16/11/2016)	Análise num 2.º momento (23/01/2017)
Categoria – Tempo e Rotinas	
Média das cotações: A. subescala (Itens 9-14) Pontuação = 8 B. Número de itens cotados = 6 Rotinas/cuidado pessoal - Pontuação média (A ÷ B) = 1,33	Média das cotações: A. subescala (Itens 9-14) Pontuação = 16 B. Número de itens cotados = 6 Rotinas/Cuidado pessoal - Pontuação média (A ÷ B)= 2,66

As médias do 1.º e 2.º momento de observação, quando comparadas, apresentam valores, ligeiramente diferentes. As rotinas estabelecidas, por exemplo a receção e o horário do

pequeno-almoço, eram organizadas para toda a instituição. Como algumas crianças não tomavam o pequeno-almoço em casa, todas as crianças eram acolhidas no refeitório onde permaneciam entre uma a duas horas. Esta organização não beneficiava as crianças, havia muito barulho logo de manhã e as crianças tornavam-se inquietas. A nossa intervenção focou-se mais nas rotinas da sala de atividades. Em negociação com o grupo, redefiniram-se os tempos, a organização semanal e as propostas tempo/grupo – tempos de grande grupo, pequenos grupos e os tempos de escolha das crianças. As educadoras estagiárias envolviam-se no apoio às crianças, tanto no trabalho de pequenos grupos, propostos pelos adultos, como nos trabalhos da iniciativa das crianças.

A análise comparativa da subescala *linguagem e raciocínio*, expressa na tabela 8, permite perceber que existe, no ambiente educativo analisado a necessidade de um maior investimento, nesta dimensão.

Tabela 8 - Análise comparativa da subescala *linguagem e raciocínio*: ECERS-R

Análise num 1.º momento (16 /11/ 2016)	Análise num 2.º momento (23 /01/2017)
Categoria – Linguagem- Raciocínio	
Média das cotações: A. subescala (Itens 15-18) Pontuação = 7 B. Número de itens cotados = 4 Linguagem-Raciocínio- Pontuação média (A ÷ B) = 1,75	Média das cotações A. subescala (Itens 15-18) Pontuação = 11 B. Número de itens cotados = 4 Linguagem-Raciocínio - Pontuação média (A ÷ B)= 2,75

Tendo em consideração a pontuação média dos dois momentos, verifica-se que houve uma melhoria de um ponto. Relativamente aos livros, ainda que existissem em quantidade suficiente na área da biblioteca, numa avaliação inicial, percebeu-se que a equipa raramente lia histórias às crianças. Esta situação numa segunda avaliação teve uma melhoria pois, criou-se um momento diário de leitura. Além disso, também se passou a apoiar as crianças que estavam na área da biblioteca, o que permitiu o desenvolvimento de momentos de leitura a par. Na sua grande maioria, os livros existentes na sala não se relacionavam com atividades ou temas que estavam a desenvolver na sala. Neste sentido, criamos livros com as crianças sobre as temáticas em análise e introduzimos outros.

No que diz respeito às atividades para encorajar as crianças a comunicar, num primeiro momento, raras eram as atividades de comunicação que se verificavam, tanto nas atividades livres como em grupo. As crianças não eram encorajadas a comunicar, por exemplo, partilhar sobre os seus desenhos, as suas brincadeiras ou descobertas. Esta situação alterou-se

num segundo momento na medida em que as crianças todos os dias tinham o seu momento de partilha em grande grupo, para relatar os seus acontecimentos mais significativos. Começara a descrever as suas produções, a ler histórias produzidas por elas. Havia, na área da biblioteca, num segundo momento, materiais como: lengalengas, canções e histórias, que encorajavam a comunicação. Relativamente ao uso da linguagem para competências de raciocínio, em ambos os momentos, os conceitos eram introduzidas de forma adequada para as idades e capacidades das crianças do grupo, usando palavras e experiências concretas. Quanto ao uso informal da linguagem, num primeiro momento, a equipa falava com as crianças, na maioria das vezes, para controlar comportamento disruptivos, raramente se respondia ao que as crianças diziam, não se valorizando as conversas. Num segundo momento verificaram-se algumas melhorias, uma vez que, passou a haver uma escuta mais ativa das crianças, proporcionando momentos de comunicação sobre as suas concepções, ideias e escolhas.

Relativamente à categoria *interações*, podemos observar através da tabela 9 uma pequena melhoria, potenciada pelos ajustes que se verificaram na reorganização do espaço e do mobiliário, pela introdução de novo material, pela redefinição dos tempos e rotinas e pela reflexão em torno das regras de funcionamento das áreas e dos comportamentos de respeito que se deveriam observar na sala.

Tabela 9 - Análise comparativa da subescala *interações*: ECERS-R

Análise num 1.º momento (16/11/2016)	Análise num 2.º momento (23/01/2017)
Categoria: Interações	
Médias das cotações: A. subescala (Itens 29-33) Pontuação =5 B. Número de itens cotados =5 Interação - Pontuação média (A ÷ B) = 1	Médias das cotações A. subescala (Itens 29-33) Pontuação =11 B. Número de itens cotados =5 Interação - Pontuação média (A ÷ B) = 2,2

Também nesta categoria houve uma ligeira melhoria entre o 1.º e o 2.º momento de observação. Denotamos, no primeiro momento, que as crianças por vezes, eram acolhidas com frieza. Neste sentido e reconhecendo que o vínculo e a interação com as crianças é um elemento fundamental para o seu desenvolvimento e aprendizagem, procuramos criar momentos de interação positiva e intencional. Uma das formas utilizadas para criar maior interação com as crianças, foram precisamente o brincar nas áreas com elas, permitindo maior aproximação entre o adulto e a criança e claramente o enriquecimento das suas brincadeiras. Esta estratégia era muitas das vezes desvalorizada, pelos responsáveis da sala.

3.3. A ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

A ação educativa que iremos descrever e analisar realizou-se entre os meses de fevereiro a junho de 2017. Relataremos os processos pedagógicos desenvolvidos demonstrando a forma como se encontrava organizado o ambiente educativo relativamente ao *ambiente físico, à organização do tempo escolar, estratégias de aprendizagem e às relações/interações*.

Faremos a descrição das seguintes experiências de aprendizagem: *À descoberta de um dialeto: o crioulo e Um encontro com uma escritora*. Para a implementação das experiências de atividades foram tidos em conta os conteúdos que teríamos que abordar em cada uma das áreas curriculares, e procurando incorporar na nossa ação os interesses, as necessidades e a participação das crianças. Seguidamente a cada experiência de aprendizagem, procuramos fazer uma breve síntese acerca dos processos desenvolvidos. Na fase final procedemos a uma nova avaliação do ambiente educativo para perceber se houve alguma alteração.

3.3.1. Caracterização do contexto de 1.º CEB

O local onde desenvolvemos o estágio de 1.º CEB, era um centro escolar, pertencente a um Agrupamento da cidade de Bragança. A instituição pertencia a uma rede de escolas públicas portuguesas e integrava os níveis de EPE do 1.º CEB.

O edifício do Centro Escolar era de construção recente, tendo entrado em funcionamento no ano letivo de 2010/2011. O edifício possuía 20 salas de aula/atividade destinadas à componente letiva, das quais, dez eram utilizadas pelo 1.º CEB, quatro pela EPE e duas pela Componente de Apoio à Família (CAF). Existiam ainda, quatro salas que eram utilizadas para a expressão plástica (uma para as atividades da EPE e as restantes para as atividades do 1.º CEB). Havia também uma área polivalente que era utilizada para o prolongamento das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) da EPE. Ainda relativamente aos espaços, para além dos que já foram referidos, o estabelecimento possuía um refeitório, uma sala de reuniões, uma sala de pessoal docente, uma sala de coordenação, uma sala de atendimento aos encarregados de educação/pais, uma para o pessoal não docente, três salas de recursos e uma de cuidados médicos para os alunos. Também possuía uma biblioteca nas quais as crianças podiam estudar, ler, requisitar livros e, ainda, pesquisar nos computadores existentes nesta área.

Quanto à tipologia, a escola era formada por blocos retangulares, com corredores centrais. Era ainda composta por um campo aberto que eram utilizadas para jogos de futebol e basquetebol. Continha, ainda, dois espaços de dimensão significativa, relvados, dois

espaços pavimentados com parque infantil, um para a EPE e outro para o 1.º CEB. No estabelecimento existia ainda, um parque de estacionamento destinados, exclusivamente, aos professores, funcionários e restante equipa da escola.

Relativamente à população escolar, o centro escolar era frequentado por 255 crianças com idades compreendidas entre os três e os onze anos, sendo que 98 pertenciam à EPE e as restantes 157 ao 1.º CEB.

A sala onde decorreu a nossa prática educativa era uma sala do 1.º ano que eram apoiadas por duas professoras, sendo que uma tinha o papel de tutora da turma, gerindo a atividade pedagógica e a outra tinha o papel de auxiliar nessa função. O estágio foi desenvolvido, em par pedagógico, havendo a responsabilização mais direta pela ação educativa, alternadamente, por cada uma das professoras estagiárias.

3.3.2. Caraterização de grupo de crianças

A sala do 1.º ano do 1.º CEB, onde desenvolvemos a nossa prática educativa era composta por vinte e seis crianças com 6 anos de idade. Dessas crianças, dezasseis eram do sexo feminino e dez do sexo masculino. A maioria das crianças tinha frequentado a EPE.

Relativamente ao comportamento do grupo, as crianças conversavam muito, entre si, o que nem sempre favorecia a dinâmica da aula. Ainda que existissem regras de comportamento na sala, as crianças nem sempre as tomavam em consideração, uma vez que muitas vezes, enquanto decorriam as aulas, elas circulavam pela sala e demonstravam dificuldade em esperar pela sua vez de falar e participar.

Algumas crianças apresentavam situações de vida familiar com vulnerabilidade e que se traduzia no seu comportamento, nas suas aprendizagens, capacidade de concentração e nas expectativas face à escola. De acordo com as informações fornecidas pela responsável da sala, algumas crianças apresentavam falta de maturidade para a sua idade (diagnosticada pela psicóloga), revelando, que um pequeno grupo de crianças tinha algumas carências afetivas. Era um grupo com ritmos e níveis de desenvolvimento e aprendizagem, muito diferenciados, manifestando, algumas crianças, muita autonomia e iniciativa e outras com uma maior necessidade de apoio e motivação.

Relativamente às áreas do saber, as crianças estabeleciam preferências pela expressão e educação físico-motora (dezasseis crianças), seguida de estudo do meio (seis crianças), a matemática (duas crianças), expressão e educação musical (uma criança) e expressão e educação plástica (uma criança). Nenhuma criança indicou preferência pelo Português.

O grupo de um modo geral era participativo, auxiliando e colaborando com os colegas que revelavam maiores dificuldades. Era um grupo de crianças muito curiosas uma vez que observamos que questionam sempre quando viam algo novo e também quando os conteúdos abordados eram menos claros.

3.3.3. Análise do ambiente educativo de 1.º CEB no momento inicial

Para analisar o ambiente educativo em contexto de 1.º CEB recorreremos, como referimos anteriormente, ao Protocolo Marzano (Marzano et al. 1013). Este documento apresenta um conjunto de escalas que permitem analisar diferentes dimensões que intervêm no processo educativo. Contudo, dada a complexidade do documento, optamos por analisar as dimensões *espaço e materiais*, *tempo escolar*, *estratégias de aprendizagem* e *interações*, apenas numa perspetiva qualitativa.

Análise da categoria espaço e materiais

Apesar de não ser de grandes dimensões a sala tinha boas condições de luminosidade tanto natural como artificial e tinha bom equipamento de apoio. Havia um quadro de marcador, um quadro interativo, um computador, projetor, paredes com material próprio para afixação, mesas e cadeiras em boas condições

A sala encontrava-se organizada em filas, não havendo, por isso, grande facilidade para o estabelecimento de interações criança-criança, bem como a realização de trabalhos em grupo. A professora, também não se revelava muito favorável a realização desse tipo de trabalhos. Os materiais não estavam acessíveis às crianças, uma vez que se encontravam em armários, aos quais elas não podiam aceder. No parapeito das janelas, encontravam-se os livros e os cadernos das crianças.

As paredes estavam decoradas com alguns documentos que auxiliavam a aprendizagem dos alunos como as letras do alfabeto e os números até dez. A excessiva documentação nas paredes causava algum ruído visual, revelando até uma inabilidade estética. No painel de afixação, havia trabalhos, realizados pelas professoras. Contudo, os trabalhos das crianças não estavam expostos até porque, poucas vezes, efetuavam trabalhos que pudessem ser expostos. O trabalho dos alunos era quase sempre realizado nos manuais escolares. A reorganização do espaço para outro tipo de atividades não era considerada. A disposição das crianças na sala era intencionalmente pensada, estando as crianças com melhores desempenhos académicos sentadas nas carteiras da frente e as que revelavam desempenhos inferiores ou comportamento menos adequados nas carteiras de trás. Nunca se observou uma reorganização das crianças em grupos por forma a favorecer a cooperação

inter pares. Pensamos que a organização da sala não favorecia a aprendizagem, nem o desenvolvimento das suas competências sociais por favorecer, sobretudo, o trabalho individual.

Análise da categoria tempo escolar

Em toda a instituição o *tempo escolar* era organizado pelos professores. Cada sala criava as suas dinâmicas, mas havia sempre tempos comuns: de entrada, de recreio, de almoço e de saída. A sala do 1.º ano, onde estagiámos, observava uma rotina assente nas áreas curriculares. As crianças entravam às 9h, explorando da parte da manhã duas áreas de conteúdo, o português e a matemática, com um intervalo entre elas. À tarde havia, de novo, o trabalho nas áreas de português e/ou matemática e uma hora destinada ao trabalho das expressões e do estudo do meio físico e social (em dias distintos). Depois do lanche da tarde, por volta das 16h30 as crianças tinham atividades extracurriculares.

Entendemos que no que respeita ao tempo escolar, este poderia ser repensado e suavizado. Sustentamos a nossa afirmação no *Education at a Glance 2016* (OCDE, 2016), onde são mencionados alguns estudos que revelam que passar algum tempo fora do contexto de sala de aula durante o dia letivo em atividades que não sejam de ensino pode ajudar a melhorar o desempenho escolar dos alunos. O mesmo relatório evidencia ainda que, as pausas letivas permitem aos alunos brincar, descansar e interagir livremente com os seus pares e desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Também as atividades que potenciem estas habilidades em contexto de sala de aula, são consideradas, como vantajosas para o processo de aprendizagem (p. 385).

Análise da categoria estratégias de aprendizagem

Relativamente à categoria *estratégias de aprendizagem* estas centravam-se numa linha transmissiva. A professora explicava os conteúdos a lecionar utilizando a projeção do manual escolar. Usava-se o questionamento fechado, que esperava a resposta certa das crianças. Elas executavam as tarefas propostas pela professora e que se encontravam no manual escolar ou nas fichas de apoio. Raramente se observava o questionamento sobre os saberes prévios das crianças para introduzir novos conhecimentos.

As metodologias ativas estavam ausentes do trabalho quotidiano. Nunca se observou a utilização de estratégias de trabalho cooperativo, escolha de livros, elaboração de brochuras, trabalhos práticos ou experimentais, jogos, campeonatos; investigação (*inquiry based-*

learning), jigsaw, leitura a par, trabalho de projetos ou outros que pudessem promover o pensamento crítico.

As crianças não eram motivadas para fazer descobertas nem participar na sua aprendizagem, uma vez que não lhes eram dadas oportunidades de dialogar sobre os conteúdos. A correção do trabalho era efetuada no quadro, sem discussão, tendo as crianças o papel de passar para o caderno a resolução certa. O ritmo era sempre acelerado, passando de uma atividades para outras, por indicação da troca de manual. Era essa estratégia que ditava o processo de transição entre atividades.

Nunca se verificaram momentos de reflexão sobre as dificuldades sentidas ou sobre os temas que tinham gerado mais prazer e interesse. As crianças eram sujeitos passivos, recetoras de conteúdos, não sendo motivadas a relacionar os conhecimentos, nem a apresentar as suas conceções sobre eles.

A avaliação era entendida como classificação e não como momento de reflexão sobre a aprendizagem e ela aparecia mais nos momentos finais. Existia uma desvalorização dos progressos das crianças, não se verificando palavras ou reforços positivos quando elas se esforçavam mais.

Análise da categoria interações

As observações realizadas permitiram perceber a falta de estratégias que facilitasse as *interações* entre as professoras e as crianças, não se observando um ambiente animado e adequado para uma aprendizagem prazerosa.

As regras de funcionamento e procedimentos a ter na sala foram definidos pelas professoras. Como, as crianças, muitas vezes, revelavam não ter incorporado essas regras as professoras, pediam-lhes para refletir sobre os comportamentos. Não verificamos, uma reflexão partilhada sobre as regras, nem sobre formas de ultrapassar os comportamentos sociais menos aceitáveis.

Conforme se referiu anteriormente, não se observaram momentos de organização em grupos para o estudo e reflexão de alguns conteúdos, uma vez que o trabalho era quase sempre desenvolvido individualmente.

As crianças revelavam atitudes individualistas apresentando dificuldade em partilhar os seus materiais. Contudo, as suas interações eram positivas, reveladas nas brincadeiras do recreio e nos comentários de reforço positivo, que algumas crianças mais capazes realizavam sobre aqueles que sentiam mais dificuldades. Ouvimos algumas vezes dizer: “*Muito bem, Manuel! Boa, conseguiste!*”

Consideramos que havia necessidade de maior trabalho cooperativo, de interações mais positivas e cuidadas, com intenção de favorecer a criança e a sua aprendizagem. Existia necessidade de redefinição das estratégias de ensino.

3.3.4. Descrição das experiências de aprendizagens desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB

Tomando em consideração que o ensino básico visa “a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (ME, 2004, p. 17) procuramos, ao longo do estágio no 1.º CEB, desenvolver experiências de ensino-aprendizagem que interligassem de forma interdisciplinar os conteúdos a abordar nas diferentes áreas. Assim, iremos descrever e analisar as seguintes experiências de ensino-aprendizagem: *À descoberta de um dialeto: o crioulo e Um encontro com uma escritora*, que apresentam atividades desenvolvidas em diferentes áreas do saber.

À descoberta de um dialeto: o crioulo

As crianças ouviram a Professora Estagiária (PE) utilizar uma expressão de comunicação diferente, e demonstraram curiosidade em conhecer essa expressão. Surgiram os seguintes comentários sobre a expressão de comunicação que as tinham ouvido:

Eu ouvi a professora a falar de numa forma estranha, não entendi nada! (Leandro)

Parece que a professora fala Inglês. (Manuel)

Bem, a professora também fala inglês, mas eu estava a falar Crioulo. (PE)

Crioulo? O que é isso? (Leandro)

É a, uma língua que se fala na terra de onde eu sou natural. (PE)

Ham!. (Leandro)

Eu não nasci em Portugal, nasci em Cabo Verde. As pessoas em Cabo Verde falam crioulo e é assim que nós comunicamos lá. (PE)

Caldo Verde!? A minha avó faz caldo do verde! (Mateus)

Cabo Verde. (corrigiu a PE, escrevendo no quadro para que as crianças pudessem ler e pronunciar corretamente). Questionando:

Gostavam de ouvir a professora a falar mais vezes em crioulo? (PE)

Sim (Todos)

NC: 1.º CEB 13:08/05/2017

Para melhor conhecerem essa língua, combinamos que a PE realizaria a dramatização, de uma história conhecida, mas contada em crioulo, para que eles conseguissem fazer paralelos entre as palavras ditas em português e em crioulo. O facto de a professora interagir

com as crianças nessa dimensão, tinha como objetivo permitir uma maior proximidade com as crianças e favorecer o contacto com alguns aspetos de uma cultura diferente da delas. A nossa atitude foi essencialmente de interagir e estabelecer uma maior relação de proximidade, porque acreditamos que “a escola é um local de relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças” (Malaguizzi, 2008, p.72). Foi a partir deste pressuposto que planificamos a dramatização da história da *Carochinha e do João Ratão* da autoria de Luísa Ducla Soares (2002).

A dramatização da história A Carochinha e o João Ratão

De acordo com o diálogo que antes surgira sobre o Crioulo, a PE quis em conjunto com as crianças dramatizar a história *A Carochinha e o João Ratão* mas narrada em Crioulo. A atividade inicia com o seguinte diálogo:

Recordam-se como se chamava a outra língua que a professora falava? (professora estagiária)

Cabo Verde? (Maria)

Cabo Verde é o país onde a professora nasceu, Maria. E qual é uma das línguas que se fala lá? (PE)

Era.. era.. (Pedro)

Ainda te lembras Manuel? (PE)



Figura 20 - Dramatização da história: *A Carochinha e o João Ratão*

Era um nome esquisito, não me lembro muito bem! (Manuel)

Era o Crioulo (PE)

Ah! Era isso, já não me lembrava! (Sorriu) (Manuel)

Como disseram que queriam ouvir a professora a falar essa língua, eu trouxe uma história e queria partilhar convosco em crioulo. (PE).

NC:1.º CEB 14:08/05/2017

Assim, a PE, vestida da personagem de Carochinha dramatizou a história em Crioulo (*vide* fig.20). Os primeiros contactos com a

língua geraram o riso das crianças.

Ainda que as crianças não estivessem a compreender o significado de algumas palavras, percebia-se o seu entusiasmo. O facto de as crianças terem mostrado vontade em

continuar a ouvir a história, fez com que a PE continuasse a dramatização. Seguidamente, promovemos um diálogo para as crianças se expressem relativamente à atividade:

Eu percebi algumas palavras! (Manuel)

Diz-nos algumas palavras que percebeste. (PE)

Hum... caldeirão, moeda e não me lembro mais... (Manuel)

E sobre a história o que perceberam? (PE)

O João Ratão, coitado, caiu no caldeirão! (Maria)

Ah ah, ele era guloso! (Manuel)

Mais alguém quer partilhar alguma ideia? (PE)

Ninguém respondeu.

Há palavras fáceis de perceber porque se dizem da mesma maneira que em português e por isso eram mais fáceis de perceber. Isso significa que o Crioulo tem influência da língua portuguesa. Os Portugueses, estiveram muitos anos em Cabo Verde e por isso, influenciaram a nossa língua. O Crioulo é a língua que se fala em casa, entre amigo, etc., mas a língua que se aprende na escola é o Português. Dizemos que a língua oficial de Cabo Verde é o Português e é, por isso, que eu falo as duas línguas. E já gora, não gostariam de ouvir a história em português? (PE)

Sim, queremos ouvir (ouviam-se a voz da maioria das crianças)

NC:1.º CEB 15: 08/05/2017

Depois deste momento de diálogo, seguiu-se um momento da leitura da história em português, realizado pela outra PE (colega de estágio) de naturalidade portuguesa. Esta leitura tinha o propósito de servir de modelo para as crianças, por consideramos essencial que, nos primeiros anos, as crianças tenham contacto com a leitura com orientação do professor. Tal como refere Viana e Teixeira (2002), “a leitura de histórias às crianças por parte dos adultos constitui um dos momentos privilegiados de interação afectiva, permitindo, em simultâneo, a emergência de comportamentos de leitura” (p. 122).

Assim, no âmbito da leitura e ao longo do estágio, utilizamos várias estratégias como: a utilização de fantoches, a diferenciação vocal para personagens diferentes, jogos de leitura com materiais recicláveis. Os autores, anteriormente citados, afirmam que “a família e os educadores têm um papel crucial no desenvolvimento da literacia, servindo de modelos, fornecendo materiais, demonstrando o seu uso, lendo às crianças, oferecendo ajuda, ensino, encorajamento, e comunicando desejos e expectativas” (p. 122).

Após a leitura, seguiu-se um momento da exploração da história, recorrendo à projeção das imagens em *power point*, e escutando as ideias das crianças relativamente a cada uma delas. Tentamos ao longo da exploração da história, interagir com as crianças, fazendo questões sobre algumas imagens pois “na escola cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes” (ME, 2004, p.139).

Considerando que a leitura deve ser algo pensado e organizado para que a interpretação seja geradora de significado, propusemos efetuar uma leitura por grupos. A atividade consistia em criar grupos a partir das filas da sala (ordem pela qual estavam sentados na sala). Foram dadas as seguintes indicações. A cada fila de crianças foi atribuída uma página da história, por ordem, todas as crianças dessa fila liam, ao mesmo tempo, o conteúdo da página.

Esta estratégia permitiu com que as crianças sentissem uma grande responsabilidade e compromisso de atender o seu grupo, quando chegasse a sua vez de ler. Percebia-se nelas uma maior concentração ao longo da leitura. Verificava-se, também, quando as crianças da fila que estava a ler cometiam algum erro, havia uma correção imediata, por parte das outras crianças que não pertenciam a esse grupo. Esta estratégia permitiu a interação interpares, no apoio e motivação. Também, consideramos que esta estratégia possibilitou que as crianças que se sentiam menos confiantes na leitura, se sentissem maior confiança em si, pelo apoio que era prestado, pelos outros membros do grupo. Pareceu-nos ter-se gerado espírito de equipa e observava-se a preocupação de ler corretamente para que não houvesse falhas na leitura e serem corrigidas.

Entendemos, sustentadas em Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) que as competências de leitura podem ser desenvolvidas de forma mais simples quando os professores utilizam os contextos de ensino-aprendizagem que situem diante de tarefas claras e concretas. Acrescentam ainda os autores que para que tal aconteça, é preciso compreender que “um dos motores da motivação assenta no par novidade/reconhecimento: a conjugação da leitura de textos fáceis e difíceis; a conjugação de diferentes formas de organizar a leitura (grupo-turma; pequenos grupos, pares, individual)” (p.12).

Explorar palavras da história

Seguida da exploração da história, a professora estagiária apresentou às crianças num papel de cenário, algumas palavras retiradas da história. Exemplos de palavras retiradas da história foram: bom, foram, casaram, quem, um, entre outras palavras. Seguidamente solicitou-se a participação das crianças para a leitura dessas palavras. Individualmente, uma criança leu uma palavra e logo surgiram os seguintes comentários:

Vamos dar o *am*, *em*, *im*, *om* e *um* (Mário e Adriana)

Porque dizes isso Mário? (PE)

Porque ainda não aprendemos isso, mas ao ler penso que é isso. (Mário)

Então, consegues dar-me exemplo de algumas palavras que tenham essas letras ou esses sons? (PE)

Sim! Pudim, por exemplo. (Mário)

E que “som” ouvimos no final da palavra? (PE)

O “som” *im* (Adriana)

Podes vir tentar escrever a palavra pudim no quadro? (PE).

A criança levantou-se e dirigiu-se ao quadro. Escreveu a palavra pudim corretamente.

Agora, faz um círculo à volta do som *im*. Solicitou a PE

Corretamente, a criança fez um círculo em torno do som e fonema *im*.

NC:1.º CEB 16: 08/05:2017

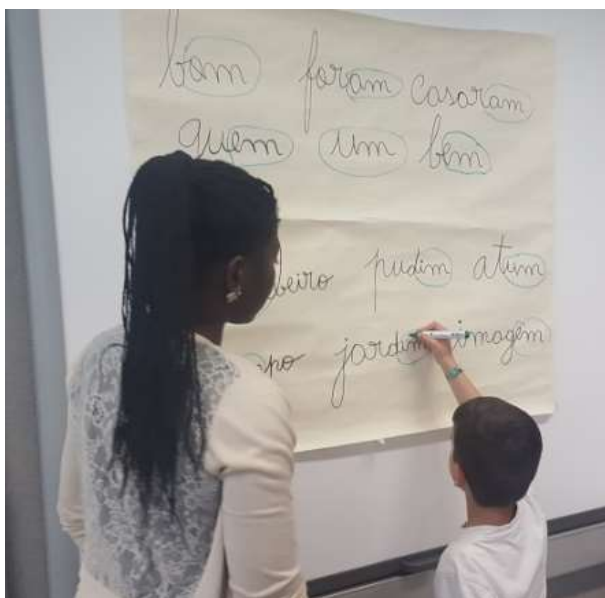


Figura 21 - Exploração de palavras com som fonema: *am*, *em*, *im*, *om*, *um*

A aula continuou, com a leitura voluntária, individual e em voz alta, das palavras apresentadas no papel de cenário (vide fig 21), À medida que cada palavra era lida, questionava-se qual o “som” que se ouvia no final. Para melhor entendimento da exploração das palavras, a PE fez a seguinte exploração.

João podes vir ao quadro e ler uma palavra que tenha o som *om* e fazer um círculo à volta desse som” (PE)

A resposta da criança relativamente à exploração solicitada ocorreu de forma positiva. Fizemos o mesmo para todos os outros

fonemas. Houve crianças que acompanharam a exploração com um ritmo mais lento. Reconhecemos que, num grupo de crianças, as aprendizagens não ocorrem da mesma forma, porque cada criança tem o seu ritmo, e nesse sentido, procuramos atender a cada uma delas, clarificando melhor os conteúdos e explorando-os as vezes que fossem necessárias.

A continuidade da aula deu-se solicitando às crianças que dissessem algumas palavras que tivessem os sons e fonemas em estudo. Nesse processo foram identificadas as seguintes palavras: ontem, foram, carruagem, bom. À medida que as palavras eram ditas pelas crianças, fazia-se um registo no quadro e elas registavam-nas no seu caderno. Seguidamente foi solicitado às crianças que com essas palavras construíssem frases simples. À medida que construía as suas frases, as professoras estagiárias, apoiavam o grupo, corrigindo individualmente as frases produzidas e tirando as suas dúvidas.

Neste processo as crianças foram questionando sobre a escrita de outras palavras das quais não conheciam a escrita, uma vez que gostariam de as introduzir nas suas frases. Auxiliamos as crianças a escrevê-las porque consideramos que nem sempre deve ser tão rígida a forma como se faz a aprendizagem das palavras. Para as crianças escreverem e pronunciarem corretamente uma palavra, às vezes, basta o estímulo do professor para as ajudar. Consideramos que as crianças muitas vezes percebem quando o impulso da sua curiosidade, se associa a experimentação, exploração e reflexão. Assim, pensamos nós que se pode transformar a sua curiosidade numa aprendizagem através da ação.

Uma ida às compras

Surgiu um diálogo com as crianças relativamente a um dos conteúdos implícitos na história *A Carochinha e o João Ratão*:

Alguém se recorda o que é fez com que a Carochinha fosse para a janela? (PE)

Sim! Ela queria encontrar um noivo para se casar. (João)

Certo, e o que ela fez então? (PE)

Ela comprou colar e brincos para ficar bonita. (Laura)

E mais, Tiago, podes ajudar? (PE)

Ela encontrou uma moeda. (Tiago)

Encontrou uma moeda? E para que servem as moedas? (PE)

Servem para comprarmos cadernos! (João)

Só cadernos? (PE)

Hum... Não, a minha mãe vai ao supermercado e compra comida. (Mário)

O meu pai tem muitas notas e às vezes compra-me carros de brincar. (Leandro)

Moedas e notas. Então já ouvimos aqui que usamos as moedas e as notas para fazermos compras. Mas, ainda podemos dar um único nome às moedas e as notas, qual será o nome? (PE)

Hum...não sei. Será dinheiro? (Leandro)

É isso mesmo, as moedas e notas, são dinheiro. (PE)

NC:1.º CEB 17: 08/05/2017

Após este simples diálogo, a PE apresentou às crianças, um conjunto de materiais didáticos que representavam moedas e notas. Tivemos o cuidado de referir que aquele material didático não era dinheiro real. Além disso alertamo-las para os cuidados a ter com esses materiais e também com o dinheiro real, não devendo levá-lo à boca ou ingeri-lo.

Procuramos com esta experiência que as crianças realizassem uma aprendizagem ativa sobre o dinheiro. Neste sentido, considerando que a aprendizagem ativa decorre da exploração direta e adequada dos materiais didáticos que conduzem a criança à construção de conceitos sobre os temas em estudo. Posteriormente, explorou-se um quadro no qual estavam representadas as moedas e as notas em Euro (*vide* fig.22).



Figura 22 - Moedas e notas

Depois de ter havido um momento de exploração do dinheiro, surgiu a ideia de, encontrar formas de explorar a sua utilização.

Alguém me sabe dizer o que já falamos sobre o dinheiro? (PE)

Que existem moedas e notas. (Leandro)

Que dá para comprarmos coisas. (João)

É verdade, já falamos sobre isso tudo.

Agora o que vos parece fazermos comprar também, utilizando o dinheiro que aqui temos? (PE)

É boa ideia, mas o que é que nós vamos comprar? (Tiago)

NC:1.º CEB 18: 08/05/2017



Figura 23 - Produtos para compra e venda

A PE apresentou algumas embalagens utilizadas no dia a dia (*vide* fig. 23) das crianças nas quais estava representado, um valor simbólico em euros do seu preço. A cada grupo, de dois elementos, era dado o dinheiro e os produtos com o seu valor simbólico. As crianças teriam que analisar o valor representado no produto e, procurar pelo menos três combinações possíveis em dinheiro, que podiam utilizar para pagar um dos produtos escolhidos. Depois da exploração ser feita em pequenos grupos realizamos uma reflexão em grande grupo, procurando explorar os processos de comunicação sobre a opções tomadas por cada pequeno grupo. O nosso desafio, neste tipo de experiência situava-se, sobretudo, na adequação do nosso conhecimento científico à aprendizagem das crianças. Sempre que possível, procurávamos orientar as crianças no sentido de chegarem a um nível de conhecimento e abstração mais elevados, mas respeitando as condições de cada uma para o fazer.

Pensamos que o facto de termos proposto um trabalho em pares, potenciou este processo uma vez que consideramos que o professor deve criar momentos de trabalho cooperativo que favoreçam a descoberta e reflexão coletiva. A este propósito Marreiros, Fonseca e Conboy (2001) mencionam que o conceito de aprendizagem cooperativa é maior e melhor quando os alunos trabalham em cooperação, através da interação social. Esta ideia é complementada por Fontes e Freixo (2004) quando referem que a aprendizagem cooperativa é conseguida através do envolvimento de todos os membros do grupo, uma vez que o desempenho de cada um influencia e é influenciado pelo desempenho do outro. Neste sentido, foi importante a introdução de momentos de trabalho cooperativo, pois como referem Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa é uma metodologia em que os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, com vista a adquirir conhecimentos chegando todos à meta final, ou seja, à conclusão.

As crianças nesta exploração fizeram comparações entre os valores das moedas e notas. Procuravam comparar, discutir e descobrir entre elas, os produtos com valores mais elevados e mais baixo. Procuravam ainda, encontrar várias hipóteses para representar um valor único. Consideramos que este tipo de aprendizagem apela para um processo de aprendizagem, em que as crianças organizam as suas estruturas cognitivas internas, relacionando os novos conhecimentos com as suas experiências pessoais. Assim, através do

diálogo e discussão, da representação utilizando conceitos como a adição e subtração e por fim da partilha em conjunto, identificaram que um valor em dinheiro pode ser representado de maneiras diferentes, mas que o conteúdo se mantém.

À descoberta das estações

Considerando as imagens da história, anteriormente analisadas a PE pediu às crianças que relacionassem algumas imagens da história em função dos estados do tempo que havíamos estudado antes. Pretendíamos que as crianças recordassem os conteúdos que já tinham sido abordados e que os relacionassem com as situações que estávamos a explorar. Tivemos em consideração a importância do professor levar o aluno a descobrir e relacionar conhecimentos com os que já tem armazenado (ME, 2004). Defendemos que a forma como o professor pretende que os alunos aprendam deve ser realizada da forma mais familiar possível. Nesta perspetiva, queríamos explorar o conhecimento científico a partir de exemplos do quotidiano. Ao relacionar as imagens da história com os estados do tempo as crianças expressaram as seguintes ideias:

Professora, nesta imagem conseguimos ver que está um dia de sol! (Leandro)

Está certo! E mais, conta-nos o que podemos observar mais. (PE)

Não sei. (Leandro)

Está um dia parecido ao de hoje? (PE)

Não, o dia de hoje está a chover. (Laura)

Parece que estamos no inverno! (Leandro)

E não estamos no inverno Leandro? (PE)

Não. (Leandro)

Porque dizes isso? (PE)

Porque no inverno faz muito frio e hoje não está frio. (João)

E também não existem tantas flores, só na Primavera. (Laura)

Já ouvimos falar do inverno, da primavera, o que são esses nomes? (PE)

São as estações do ano professora. Mas há mais, o verão e o outono. (Leandro)

Tiago, não te importas de me dizer o nome das estações do ano, que conheces?

(PE)

Inverno, Verão, Primavera e Outono. (Tiago)

É isso mesmo. Então quantas estações do ano existem? (PE)

Existem quatro, Primavera, Verão, Outono e Inverno (todas as crianças)

NC:1.º CEB 19: 08/05/2017

Com este diálogo, foi notória, a correlação que as crianças fizeram entre um conhecimento, relacionando-o com observações abstratas.

Posteriormente, foi apresentado um conjunto de imagens, nomeadamente, de árvores em cada estação do ano, algumas variações no vestuário das pessoas e, ainda, acessórios cuja utilização se relaciona com cada estação do ano.

Sugerimos às crianças, a participação num jogo das adivinhas, através da utilização dos materiais que lhes foram apresentados. Solicitamos às crianças, que voluntariamente quem quisesse participar apresentasse um dos materiais à escolha para que os outros pudessem relacionar com a estação do ano, com que mais se identificava. Procuramos trabalhar este tema utilizando uma estratégia de jogo uma vez que, o jogo, sendo uma atividade lúdica e uma fonte de prazer. Embora desvalorizado por uns, é valorizado por outros que realçam o seu papel no desenvolvimento físico e cognitivo do ser humano, assim como no seu equilíbrio psíquico e emocional. A este propósito Carvalho (1991), afirma que através do lúdico, o ensino adquire mais significado, desenvolvendo a inteligência, referindo que “é possível verificar que o jogo tem um papel positivo nos alunos, aliviando a tensão interior e proporcionando prazer, diversão e contentamento” (p.28).

Depois deste jogo a PE propôs às crianças a realização de um trabalho no qual, cada criança deveria representar uma árvore com as características da estação do ano que mais gostassem (*vide* fig.24). Para isso, foi organizado um ambiente de trabalho que permitisse às crianças, escolha, utilização e exploração de diferentes materiais.

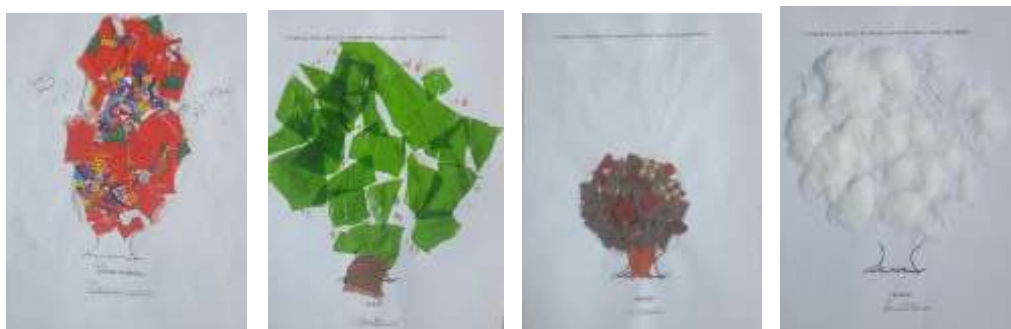


Figura 24 - Exemplos de árvores criados pelas crianças

Esta experiência de atividade fez a criança fazer o uso da arte como forma de aprendizagem prática, em combinação com uma aprendizagem dos saberes anteriormente realizada. Consideramos que as artes potenciam as aprendizagens das crianças e que elas “são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” (ME, 2001, p.149).

Assim, é essencial que se faça o uso das artes nas salas de atividades, para estimular as aprendizagens das crianças.

Um encontro com uma escritora

Após longos dias com as crianças, reparamos que elas tinham um especial gosto pela leitura. Eram, na sua maioria frequentadoras assíduas da biblioteca escolar.

Nesse sentido, e aproximando-se o Festival Literário, que iria contar com a participação da escritora Palmira Martins, consideramos pertinente explorar uma obra literária da referida autora, para posteriormente criar situações de criação e produção textual.

Antes de seguir em frente com esta atividade, consideramos importante criar um diálogo com as crianças para as informar sobre o referido festival e sobre o que era esperado que fizessemos para participar. Neste sentido estabelecemos com elas o seguinte diálogo:

Quem gosta muito de ler? (PE)

Eu cá gosto de ler histórias engraçadas (Leonardo)

Eu gosto de ler todo o tipo de histórias! (Laura)

Esta semana será especial. Vai ser a semana do Festival literário. (PE)

Festival Literário? (Leonardo)

Sim, trata-se de uma semana dedicada a livros de histórias. E vem cá uma escritora. Sabem o que faz uma escritora? (PE)

Uma escritora é uma pessoa que escreve livros. (Leonardo)

Certo. A escritora que vem à nossa escola escreve livros para crianças e chama-se Palmira Martins. (PE)

NC:1.º CEB 20: 22/05/2017

Após este diálogo recorremos ao *PowerPoint* para apresentar uma breve biografia da autora. Seguidamente, propusemos a leitura de uma das histórias da autora: *Aventura no abecedário*. Ainda, com recurso ao *PowerPoint* exploramos os elementos paratextuais da obra (*vide fig. 25*).



Figura 25 - Capa do livro: *Aventura no abecedário*

Para isso, num primeiro momento, distribuámos uma folha por cada criança, mostrando apenas uma parte da imagem da capa do livro, sem revelar o título de seguida, a partir dessa imagem e do título, esperamos que as crianças escrevessem e expressassem o que consideravam ser o conteúdo da obra (*vide* fig.26). Na figura 26, podem ler-se os seguintes comentários: “a menina caiu ao caldeirão e a menina não sabe o abecedário”.

Consideramos importante que as crianças antecipassem o conteúdo da história antes que lhes fosse revelado uma vez que nos permitia compreender as suas representações mentais sobre determinadas palavras ou expressões.

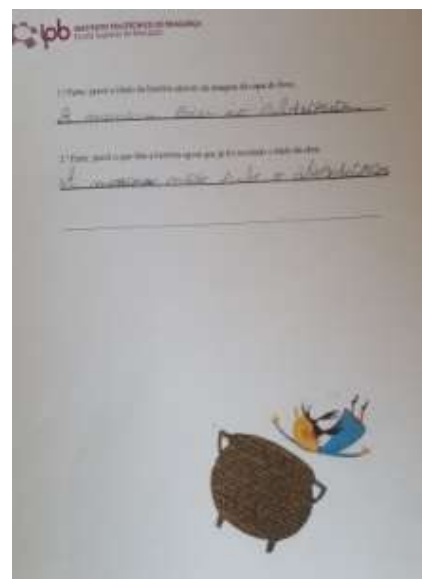


Figura 26 - Comentário de uma criança sobre o possível conteúdo da história

Acróstico a partir da palavra Girafa

Após cada criança expressar-se sobre o conteúdo da obra, escolhemos o excerto, *Girafa* e recorremos a um fantoche para a dinamizar.

Partir da palavra *girafa*, foi sugerida a construção de um acróstico. Inicialmente, cada criança, teve a oportunidade de construir um individualmente no seu caderno de registo. O facto de a criança ter a possibilidade de realizar um trabalho individualmente, permite-lhe ter

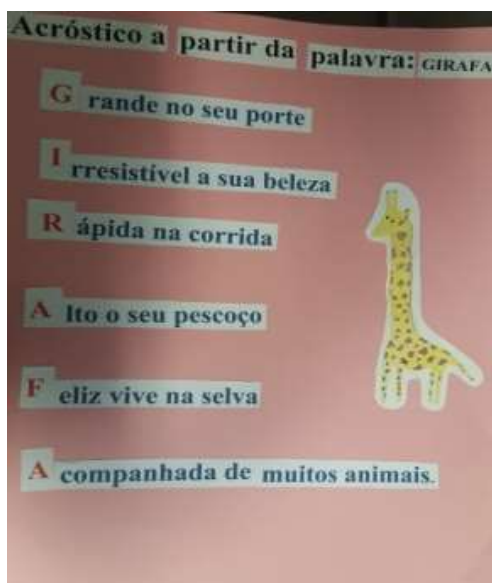


Figura 27 - Acróstico da palavra girafa

uma certa autonomia em criar algo novo, sem que haja interferência de pares. Consideramos ser necessário dar à criança a liberdade de pensar e criar. Após a construção individual, houve um momento de partilha de todas as produções. Em seguida, criou-se um momento para elaborar acrósticos em grande grupo. Com as produções e participação das crianças, surgiram dois acrósticos, onde se sugeriam palavras a partir das letras caracterizadoras da girafa. Assim no primeiro acróstico surgiram as palavras: *grande; inteligente; risonha; alta; faladora; alegre* e no segundo as palavras: *grande, irresistível, rápida,*

alto, feliz e acompanhada, conforme se apresenta na figura 27.

Esta produção das crianças iria ser apresentada no Festival Literário. Concordamos com o que vem expresso no *Programa do 1.º CEB* (ME, 2004), quando refere que se devem criar “situações e projetos diversificados que integrem, funcionalmente, as produções das crianças em circuitos comunicativos” (p.146). Tendo em consideração esta referência, achamos pertinente dar a conhecer à comunidade educativa o trabalho desenvolvido pelas crianças como forma de as valorizar e dar incentivo e encorajamento às suas produções. Também reconhecemos que seria importante que as crianças tivessem momentos de maior interação com os restantes membros da comunidade educativa, e ainda que compreendessem que o aprender não tem que ser apenas em salas de aula.

Abecedário da Turma e a sua apresentação à comunidade educativa

Após a leitura da obra, em conjunto com o grupo de crianças, quisemos criar o nosso próprio abecedário. Então, a cada criança, foi distribuído uma letra do abecedário e palavras iniciadas por essa mesma letra.



Figura 28 - Caligrama criado pelas crianças

Cada criança fez o preenchimento da letra em forma de caligrama (*vide* fig. 28), utilizando algumas palavras como: elefante, engraçado e encantado, para o caligrama E. Depois de todas as crianças terem preenchido a letra que lhe foi atribuído, fizemos então a construção de uma faixa do abecedário da turma.

Uma vez que ao longo da semana tínhamos vindo a trabalhar no espaço sala, propusemos às crianças a apresentação do nosso trabalho num outro espaço, considerando que as aprendizagens podem também ser feitas num outro espaço sem ser apenas na sala de aula.

Assim, uma vez que estávamos a trabalhar obras literárias, para a apresentação do nosso trabalho à comunidade educativa, concordamos que o espaço: Biblioteca escolar seria um local apropriado para o efeito e por tal, estabeleceu-se um diálogo com as crianças acerca das regras e comportamentos que deveríamos adotar uma vez que dirigíamos para um espaço coletivo.

Defendemos que a biblioteca escolar deveria ser um espaço que as crianças deveriam utilizar frequentemente tanto para consolidar os conteúdos que foram abordados na sala como também um espaço de fruição, no que diz respeito à exploração de novas obras

literárias e criação de hábitos e gostos pela leitura. A este propósito, Silva (2000) refere que “a biblioteca deverá instituir-se como centro da aprendizagem, facultando no seu espaço uma multiplicidade de fontes e de saberes” (p.58).



Figura 29 - Apresentação dos materiais produzido à comunidade educativa

Assim, de uma forma alegre, apresentamos à comunidade educativa o abecedário da turma (*vide fig.29*), os nossos acrósticos a partir da palavra Girafa e ainda, apresentamos girafas construídas com a técnica da dobragem de papel.

3.3.5. Análise do ambiente educativo de 1.º CEB no momento final

Num segundo momento voltamos a interpretar o ambiente educativo à luz das categorias do *Protocolo Marzano* (Marzano et al., 2013): *espaço e materiais*, *tempo escolar*, *estratégias de aprendizagem* e *interações*, no sentido de perceber se tinha havido alguma alteração e se as intervenções que realizamos tinham contribuído para a melhoria.

Análise da categoria espaço e materiais

Quanto à organização da sala em relação ao espaço físico, procuramos que as crianças estivessem sentadas de modo a que ninguém estivesse de costas umas para as outras, mantendo assim visibilidade entre elas. Contudo, as resistências a esta mudança fizeram-se sentir, por parte da professora titular que nos pediu para voltar a organizar as carteiras em filas. Pensamos também na organização da sala de forma a que as crianças e as professoras pudessem circular sem qualquer problema. Essa circulação pela sala facilitava maior aproximação entre ambos, favorecendo o apoio adulto-criança. Ainda sobre o espaço físico, procurámos, à medida que trabalhávamos um determinado conteúdo, que as crianças fizessem trabalhos relacionados, utilizando estratégias diversificadas, com o intuito de ficar

um registo visível, valorizando as suas produções e ao mesmo tempo ser mais fácil recordar um conteúdo para estabelecer associações com os seguintes. Conseguimos que houvesse em todas as aulas trabalhos feitos pelas crianças que eram expostos, na sala. Não nos parece, contudo, que as alterações enunciadas tivessem contribuído para uma melhoria significativa da qualidade dos espaços, enquanto dimensão favorecedora de aprendizagens múltiplas.

Análise da categoria tempo escolar

O tempo escolar continuava a observar uma dinâmica associada às áreas disciplinares a lecionar. Contudo, a sua gestão passou a ser um pouco mais flexível, procurando realizar sequências didáticas, que permitiram alguma articulação entre os conteúdos das diferentes áreas. A maior diferença relacionou-se com o tipo de interações que se mantinham nesses tempos de trabalho, uma vez que passou a existir diálogo com as crianças sobre vários aspetos e temáticas. Com esses diálogos, as crianças compreenderam o funcionamento da aula sem que fosse necessário a implementação rígida e sancionatória dos comportamentos. As crianças compreenderam que em cada momento do dia, havia momentos de maior concentração e outros mais descontraídos. Procuramos fomentar diferentes estratégias de trabalhos que possibilitaram a existência de tempos para as crianças efetuarem trabalhos individuais, em pequenos grupos e trabalhos coletivos.

Análise da categoria estratégias de aprendizagem

No que diz respeito ao progresso das crianças, procurámos usar meios informais para tomar nota das suas evoluções, ou seja, fazíamos registos, recolhíamos dados e registávamos em notas de campo, conversávamos com as crianças sobre as suas conquistas e as suas dificuldades. Verificamos esses progressos, nas participações que as crianças tinham ao longo das aulas. Procuramos valorizar a evolução das aprendizagens das crianças, pronunciando reforços positivos e ainda, fomentando a sua participação nas diversas atividades que íamos proporcionando.

Antes de iniciar qualquer conteúdo, procuramos estabelecer uma correlação entre os conhecimentos prévios das crianças para abordar um novo conteúdo. Para que a introdução dos novos conteúdos potenciase o envolvimento das crianças, criávamos estratégias nas quais as crianças tinham liberdade para criar, pesquisar, explorar, registar, comunicar e partilhar. Fomentamos alguns momentos de aprendizagem por descoberta. Criávamos sempre oportunidades para as crianças refletirem sobre as suas aprendizagens. Ainda sobre as estratégias, procurámos acompanhar o ritmo de aprendizagem das crianças, apoiando os

que tinham ritmos mais lentos. Por vezes, tornava-se complicado conciliar esse ritmo de aprendizagem devido ao tempo que tínhamos, mas ainda assim, tentávamos sempre adequar.

Análise da categoria interações

No que diz respeito às *interações*, ao longo do estágio, procuramos estabelecer o diálogo como estratégia de resolução de problemas, fomentando regras de convivência e o respeito pelas mesmas. Esses diálogos eram potenciadores de reflexão sobre os comportamentos que iam emergindo. Procuramos potenciar a participação das crianças, negociando e estabelecendo acordos. Valorizamos os reforços e palavras positivas para incentivar as crianças e as estimular no seu esforço de querer aprender.

Salientamos que continuava a observar-se necessidade de fomentar o trabalho cooperativo, o estabelecimento de interações mais positivas e cuidadas, com intenção de favorecer a criança e a sua aprendizagem. Seria importante redefinir as estratégias de ensino, a organização do tempo e do espaço e dos materiais, para que a aprendizagem se desenvolvesse de forma mais autónoma e potenciase a construção de significados, através de dinâmicas ativas.

4. Discussão global dos dados

Conforme se salientou no enquadramento teórico, que realizamos na secção um, o sucesso educativo depende, em larga medida, das condições e oportunidades educativas que são oferecidas às crianças. Deste modo, tendo em conta que as aprendizagens das crianças dependem das dimensões contextuais, tornou-se para nós relevante analisar o ambiente educativo das salas de atividades/aula dos contextos onde decorreram os estágios, considerando as seguintes dimensões: *espaço, tempo, interações e oportunidades de aprendizagem*. Estas categorias assumem designações diferentes, nos instrumentos que usamos para recolher os dados, no entanto, todas elas se referem às mesmas categorias, com as devidas adequações ao nível de educação e ensino em que se enquadram.

Neste sentido uma das primeiras considerações deste estudo, refere-se à interdependência que estas dimensões assumem e de como a falta de intencionalidade de uma delas, pode influenciar as outras. Por exemplo, tornou-se evidente que a falta de qualidade do espaço, mais especificamente relacionado com o mobiliário e os materiais, em contexto de creche, não garantia a possibilidade de oferecer às crianças experiências de exploração diferenciadas nem a sua manutenção em segurança. Já em contexto de EPE, a falta de qualidade sobretudo das interações, condicionava fortemente as possibilidades de dinâmicas de aprendizagem mais ativas. Em contexto de 1.º CEB, também a organização do espaço, dos materiais, do tempo e a limitada qualidade das interações não beneficiava o desempenho das crianças.

Os resultados do primeiro momento revelam a existência de um ou mais fatores que não permitiam a qualidade desejada nos ambientes educativos estudados. Já num segundo momento, com algumas alterações que foram introduzidas nas salas, os indicadores de qualidade melhoraram, ainda que não fosse de forma significativa.

Pensando na interação crianças-espaços e materiais, no âmbito da EPE, consideramos que as crianças tinham um enorme desejo de descobrir coisas novas, contudo, eram-lhes dadas poucas oportunidades para que essas descobertas fossem realizadas, no espaço através dos materiais e da diversidade de ofertas. Por vezes, eram mais valorizadas as atividades orientadas, e observava-se o condicionamento da escolha dos espaços. Era, na maioria das vezes a educadora que indicava o local para onde cada criança teria de ir. Reconhecemos que as interações das crianças com o espaço, permitem-lhes ter uma maior perceção sobre dimensões o deslocamento, a utilização dos materiais que nele se insere. Seria necessário dar mais autonomia à criança para explorar os espaços sejam eles interiores ou exteriores.

No 1.º CEB, a organização espaço-temporal, não permitia que as crianças partilhassem ideias entre elas uma vez que se encontravam de costas umas para as outras. Relativamente às interações, que as crianças desenvolvem no espaço, verificamos que no 1.º CEB, se evidenciavam principalmente as relações positivas criança-criança, sobretudo quando tinham possibilidade de interagir. Já a relação adulto-criança era um pouco mais negligenciada, pois o adulto preocupava-se mais com o ensino do que propriamente a criação de momentos de interação. Tivemos que ponderar as vezes que queríamos proporcionar esses momentos de interações.

Importa salientar que este é um processo de aprendizagem, que necessita de ser sustentado e sustentador de novas práticas, o que implica apoio e reflexão, que não sentimos nos contextos de EPE e do 1.º CEB. Gostaríamos que as equipas, tivessem assumido este processo connosco, porque acreditamos que teria sido benéfico para ambos.

Os dados revelam a necessidade de se continuar a investir na qualidade dos espaços e materiais, a necessidade de construir uma rotina coerente, que valorize a ação da criança, bem como a construção de interações mais positivas entre os diferentes atores envolvidos.

Reconhecemos que as questões relacionadas com a qualidade dos contextos educativos, não dependem apenas do facto de ser dada oportunidade às crianças para frequentarem a escola. O sucesso educativo, depende, em larga medida das condições e oportunidades educativas que são oferecidas às crianças em contexto. Como já referimos anteriormente, as crianças poderão ir à escola todos os dias e as escolas, poderão, não lhes oferecer um ambiente educativo que lhes permita realizar aprendizagens significativas. Acreditamos que as aprendizagens significativas, múltiplas e diversificadas, dependem de outras dimensões contextuais, e que isso implica uma visão holística do processo educativo, das crianças e também do desenvolvimento profissional, como salienta Oliveira-Formosinho (2001).

5. Considerações Finais

Ao longo deste nosso percurso formativo foram vários os aspetos que tivemos em consideração para que a prática que desenvolvemos, nos diferentes contextos fosse a melhor possível. Assim, procuramos encontrar formas de dar respostas a múltiplas questões que nos foram surgindo. Como forma de dar resposta a essas questões, começamos pela observação criteriosa de todos os contextos e grupos de crianças. O nosso objetivo com a observação foi precisamente o de conhecer o grupo de crianças e o ambiente educativo, para que a planificação fosse o mais adequada possível e atender às suas necessidades, tanto de forma individual como ao coletivo.

Para que as experiências de ensino-aprendizagem fossem de qualidade, procuramos em todos os contextos educativos, ter em consideração a organização do ambiente educativo, considerando a, organização do espaço e dos materiais de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas. Tivemos presente a utilização de materiais estimulantes e diversificadas que permitissem às crianças efetuar múltiplas explorações e ainda, que fossem em quantidades adequadas para que não houvesse desentendimentos entre elas. Os materiais de exploração estavam dispostos pela sala em locais de segurança e de fácil acesso permitindo-lhes total autonomia, liberdade e acesso.

Quanto à organização do tempo, procuramos que este fosse flexível e diversificada uma vez que o tempo que é dado à criança é importante para a construção das suas aprendizagens. Assim, em tudo o que era planeado, era permitido à criança um determinado tempo para falar, ser escutada, refletir, respeitar e ser respeitada entre outros aspetos que lhe permitiam ser uma criança consciente dos seus direitos e deveres. As experiências de aprendizagem foram pensadas de forma a manter as condições de necessário bem-estar e envolvimento das crianças. Procuramos em todas as etapas das nossas intervenções educativas, acompanhar e estimular o desejo das crianças em aprender. Esse estímulo foi feito tanto com a introdução de uma variedade e diversidade de materiais como também, no relacionamento de aproximação que procurámos estabelecer com as crianças, no sentido de as compreender melhor e assim atender aos seus interesses e necessidades.

Ao planificarmos, tivemos em conta a participação das crianças, na perspetiva do aprender fazendo e refletindo. Procuramos implementar estratégias que permitissem à criança construir as suas próprias aprendizagens pela ação e pela descoberta, isto é, estratégias que lhes permitissem pensar, pesquisar, descobrir, explorar e agir. Considerando que não deve ser desvalorizada o conhecimento das crianças sobre determinados conteúdos,

procuramos dar continuidade às suas aprendizagens, alargando os seus horizontes do saber conciliando os seus conhecimentos prévios para a introdução de novos conhecimentos de forma alicerçada. Consideramos planificar ações educativas de forma abrangente e transversal procurando atender a articulação das várias áreas de saberes e domínios curriculares. Houve uma articulação entre elas ainda que, por vezes sentimos algumas dificuldades, em fazer uma interdisciplinaridade, sobretudo no 1.º CEB. Talvez a interdisciplinaridade entre as áreas tenha sido a nossa maior dificuldade ao planear pois, havia conteúdos em que a articulação entre as áreas tornava complicada a transição de uma área para outra. Salientamos que essas dificuldades embora tivessem existido, elas nunca foram ignoradas pois, com as investigações mais aprofundadas dos documentos oficiais e também com a partilha de informações entre os profissionais, essas dificuldades foram superadas. Em algumas circunstâncias houve a necessidade de prolongar alguns conteúdos, ou seja, trabalhá-las de uma forma mais alargada por verificarmos que as crianças estavam com algumas dificuldades. Não basta que o docente faça a partilha de saberes com as crianças, mas que procure formas de esses saberes chegarem até elas, dando-lhes o tempo necessário para os aprenderem.

Procuramos pôr em prática estratégias que permitissem a participação e o envolvimento das crianças em atividades e projetos tanto individuais como em grupos e ainda, promovemos atividades que estimulassem tanto a curiosidade como a capacidade para resolução de problemas de forma autónoma. Houve momentos em que tiramos partido de situações imprevisíveis e daí criar momentos ricos de ensino e aprendizagem de qualidade. Ainda, ao planificar tivemos em conta documentos oficiais para que promovêssemos experiências de aprendizagem de forma correta e adaptada, estando sempre com a perspetiva em investigar e analisar as nossas práticas promovendo a melhoria.

Em jeito de conclusão, acrescentamos que embora tenhamos feito um bom trabalho, estamos cientes de que temos de continuar a investigar na nossa formação de forma a melhorar cada vez mais, pois as aprendizagens de um profissional de educação devem ser contínuas ao longo da vida.

Referências Bibliográficas

- Araújo, S. B., (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e páticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, Educação em creche: participação e diversidade. (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. 7ª Ed. Lisboa: Editora McGRAW-HILL de Portugal.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? In Ministério da Educação - *Núcleo de Educação Pré-escolar (org.). Qualidade e projecto na Educação Pré-escolar*, (pp.45-88). Lisboa: ME.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e metas curriculares de matemática ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico*. Lisboa: DGDIC, Ministério da Educação.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 7-34.
- Cancela, J. & Leal, T. (2011). Qualidade do ambiente nas salas de aula do 1.º ciclo do ensino básico: Contributos para o estudo das interações professor-alunos. *Libro de actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. A Coruña/Universidade da Coruña: ISS*. (pp. 4167-4177). Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Carvalho, A. (1991). *Sair da escola classes de descoberta*. Obtido 3 de maio de 2017 em: <file:///C:/Users/Ana/Desktop/pdf%20DEM/sair%20da%20escola.pdf> .

- Coelho, A.M.S. (2004). *Educação e cuidados em creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). Programa de Matemática para Ensino Básico. Lisboa: Ministério de Educação Ciência e Ensino Superior.
- Delfino, P, S., & Souza, H, J, S., (2014). A qualidade da educação infantil. *Cadernos de educação: Ensino e sociedade, bebedouro-SP*. N.º 1 (1): 151-163. Obtido em 23 de janeiro de 2017 em <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074248.pdf>.
- Edwards, C., Gandini, L., & G. Forman, G. (2008). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vigotsky e a aprendizagem cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Graue, M.E. & Walsh, D.J. (2003). *A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Harms, T., Clifford, R, M., & Cryer, D. (2008). *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância. Edição Revista*. Livpsic/Legis Editora. Livraria da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da U.P.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (2006). *Escala de avaliação de ambientes para bebês e crianças pequenas - edição revisada*. New York: Teachers College Press.
- HighScope Educational Research Foundation (1998). *The HighScope program quality assessment (PQA)*. Ypsilanti, Michigan: HighScopePress.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., & Santos, S. (2010). *Estudo do Meio 1*. Setúbal: Porto Editora.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., & Santos, S. (2013). *Matemática 1*. Lisboa: Porto Editora.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., & Santos, S. (2013). *Português 1*. Viseu: Porto Editora.

- Lopes, J. e Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Mafra, P. & Lima, N. & Carvalho, G (2013). *Microbiologia no 1.º CEB: Uma proposta de atividade experimental sobre a higiene oral*. Instituto de educação, Universidade do Minho, Braga/Portugal.
- Malaguzzi, L. (2008). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança*, (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Marreiros, A., Fonseca, J., Conboy, J. (2001). *O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa*. Revista de Educação, 10 (2), 99-115.
- Martins, I. P., Vieira, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Martins, P. (2016). *Aventura no abecedário*. Porto: Editora Educação Nacional, Lda.
- Marzano, R., Carbaugh, B., Rutherford, A., & Toth, M. (2013). *Marzano center teacher observational protocol for the 2014 Marzano teacher evaluation model*. Florida: Marzano Center, Teachers & Leaders Evaluation.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita, C. (2016). The meaning of experiential learning in early childhood education: kindergarten teacher's conceptions. *Proceedings of the International scientific practical conference preschool and pre-primary teachers' training issues*, (pp. 140-149). Kauno Kolegija/University of Applied Sciences, Lithuania. ISBN 978-9955-27-497-1.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas: ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2006). *Melhoria das condições de aprendizagem no 1.º ciclo*. Obtido em 5 de maio de 2017, em http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Ministerios/ME/Comunicacao/Outros_Documentos/20060904_ME_Doc_Primeiro_Ciclo.htm.
- Morais, A, M. & Neves, I, P. (2007). Fazer uma investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*. N.º 20 (2): p.1-27. Lisboa:

- Faculdade de Ciências – Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação. Obtido em 29 de janeiro de 2017 em http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2007_fazer_investigacao.pdf.
- Mulligan, G.M., McCarroll, J.C., Flanagan, K.D., & Potter, D. (2016). *Findings from the third-grade round of the early childhood longitudinal study, kindergarten class of 2010–11* (ECLS-K:2011) (NCES 2016-094). U.S. Department of Education, Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved [03/02/2017] from <http://nces.ed.gov/pubsearch>.
- National Association for the Education of Young Children. (2003). Early childhood curriculum, assessment and program evaluation: Position Statement. Washington, DC: NAEYC.
- Oliveira-Formosinho (2012). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira Formosinho (org). *Modelos curriculares para a Educação de infância*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 81-93
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B., (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto: Fundação Aga Khan Portugal e Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A visão da qualidade da associação Criança: contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho, (Orgs.). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System: Manual k-3 Version. Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing.
- Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança (área de especialização de Metodologia de Supervisão em Educação de Infância). Braga: Universidade do Minho.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramon, S. & Ramon, S. (2001). *Pequenas Histórias para contar, rir e inventar*. Lisboa: PAPA- LETRAS.














- Risari, G., Taeger, M. (2008). *Aquiles o pontinho*. Lisboa: Editora Kalandraka.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º ciclo pela via das ciências da natureza*. Porto: Porto Editora
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, L. (2000). *Bibliotecas Escolares: Um Contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- Soares, L. (2002). *A carochinha e o João Ratão*. Porto: Civilização
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, S. (2013). *A afectividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Acedido a 30 de janeiro de 2017 em <http://hdl.handle.net/10284/3992>
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal. In Vieira, R. M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol 17, 86-100.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Porto: Editora ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed

Legislação referenciada:

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Anexos

Anexo A – Tabela de previsões

Nome:	 Pensamos que:		 Verificamos que:	
Objetos/materiais	Flutua 	Não flutua 	Flutua 	Não flutua 
Folha de árvores 				
Sementes 				
Maçã 				
Batata 				
Legos 				
Lápis 				
Carros de brincar (existentes na sala) 				

Anexo B- Escala para Avaliar a Qualidade do Ambiente Educativo- (ITERS-R e ECERS-R)

Exemplos de uma Folha de Cotação e de uma Folha de Perfil preenchidas
 Exemplo da Folha de Cotação: Observação 1
 Exemplo da Folha de Cotação: Observação 2

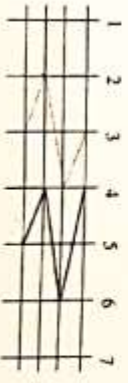
Linguagem - Raciocínio 9/18/1997		Linguagem - Raciocínio 4/29/1988	
15. Livros e imagens S N S N S N S N S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		15. Livros e imagens S N S N S N S N S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.5 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	
Notas: Poucos livros acessíveis; Leitura de história diária ao grupo.		Notas: Poucos livros. Não há livros multiculturais. Boa arte de leitura e materiais de linguagem. Flanelógrafo utilizado.	
16. Encorajar crianças a comunicar S N S N S N S N S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		16. Encorajar crianças a comunicar S N S N S N S N S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Materiais de comunicação acessíveis; Pouco envolvimento do pessoal.		Não há relação com a linguagem escrita.	
17. Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio S N S N S N S N S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		17. Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio S N S N S N S N S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Não se observou a introdução de conceitos de raciocínio lógico pelo pessoal.		Jogos de raciocínio utilizados apenas no jogo livre - não se observou feedback ou intervenção do adulto.	
18. Uso informal da linguagem S N S N S N S N S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		18. Uso informal da linguagem S N S N S N S N S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Conversas frequentes entre crianças; Poucas conversas entre pessoal e crianças.		Conversas de pessoal com pequeno número de crianças; Não são usadas questões para obter respostas mais longas.	
A. Subescala (Itens 15 - 18) Pontuação 12 B. Número de itens cotados 4		A. Subescala (Itens 15 - 18) Pontuação 19 B. Número de itens cotados 4	
Linguagem e Raciocínio Cotação média (A + B) 3,00		Linguagem e Raciocínio Cotação média (A + B) 4,15	

Exemplo de um perfil

III. Linguagem-Raciocínio (15-18)

Obs. 1 3 Obs. 2 4,15

Cotação média da subescala



- 15. Livros e imagens
- 16. Encorajar as crianças a comunicar
- 17. Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio
- 18. Uso informal da linguagem

ECERS-R Folha de Perfil

Jardim de Infância: _____
Educação/Sala: _____

Observação 1: $\frac{m}{m} / \frac{d}{d} / \frac{a}{a}$
Observação 2: $\frac{m}{m} / \frac{d}{d} / \frac{a}{a}$

Observador: _____
Observador: _____

I - Espaço e Mobiliário (1-8)

Obs.1 Obs.2
pontuação média da subescala

1	2	3	4	5	6	7

1. Espaço interior
2. Mobiliário cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem
3. Mobiliário para descanso e conforto
4. Arranjo da sala para actividades
5. Espaço de privacidade
6. Exposição de material relacionado com a criança
7. Espaço para motricidade global
8. Equipamento para actividades de motricidade global

II - Rotinas / Cuidados Pessoais (9-14)

9. Chegada/saída
10. Refeições/merendas
11. Sono/descanso
12. Uso da casa de banho / fraldas
13. Práticas de saúde
14. Práticas de segurança

III - Linguagem / Raciocínio (15-18)

15. Livros e imagens
16. Encorajar as crianças a comunicar
17. Uso da linguagem para desenvolver raciocínio
18. Uso informal da linguagem

IV - Actividades (19-28)

19. Motricidade fina
20. Arte
21. Música/movimento
22. Blocos
23. Areia/água
24. Jogo dramático
25. Natureza/ciência
26. Matemática/número
27. Uso da televisão, vídeo e/ou computadores
28. Promover a aceitação da diversidade

V - Interação (29-33)

29. Supervisão de actividades de motricidade global
30. Supervisão geral das crianças
31. Disciplina
32. Interações pessoal - criança
33. Interações entre crianças

VI - Estrutura do Programa (34-37)

34. Horário
35. Jogo livre
36. Tempo de grupo
37. Condições para crianças com incapacidades

VII - Pais e Pessoal (38-43)

38. Condições para pais
39. Condições para as necessidades individuais do pessoal
40. Condições para as necessidades profissionais do pessoal
41. Interação e cooperação entre o pessoal
42. Supervisão e avaliação do pessoal
43. Oportunidades para desenvolvimento pessoal

Pontuações Médias das Subescalas

1	2	3	4	5	6	7

- ESPAÇO E MOBILIÁRIO
- ROTINAS / CUIDADOS PESSOAIS
- LINGUAGEM / RACIOCÍNIO
- ACTIVIDADES
- INTERACÇÃO
- ESTRUTURA DO PROGRAMA
- PAIS E PESSOAL



7.3. Há alguma exigência para que membros da equipe, com formação inferior ao grau universitário, continuem seus estudos? Por favor, descreva estas exigências

FOLHA DE PONTUAÇÃO – VERSÃO AMPLIADA

Theilma Harms, Debby Cryer, and Richard M. Clifford

Observador: _____	Código do observador: _____	Data da observação: ____/____/____	Número de crianças identificadas com necessidades especiais: _____ Tipo de necessidade: () física/sensorial () social/emocional () cognitiva/linguagem () outra: _____
Escola: _____	Código da escola: _____	Aniversário das crianças registradas:	
Sala: _____	Código da sala: _____	Mais nova: ____/____/____	
Professor: _____	Código do professor: _____	Mais velha: ____/____/____	

Número de membros da equipe presente: _____

Número de crianças registradas na sala: _____

Maior número de crianças que a sala comporta ao mesmo tempo: _____

Maior número de crianças presentes durante a observação: _____

Início da observação: _____	() AM () PM
Fim da observação: _____	() AM () PM
Início da entrevista: _____	() AM () PM
Fim da entrevista: _____	() AM () PM

ESPAÇO E MOBILIÁRIO

1. Espaço Interno				1 2 3 4 5 6 7							3,5,5,3. Acessibilidade:		
S	N	S	NA	S	N	S	N	S	N	S	NA		
1.1	()	3.1	()	5.1	()	7.1	()	()	()	()	()		
1.2	()	3.2	()	5.2	()	7.2	()	()	()	()	()		
1.3	()	3.3	()	5.3	()	7.3	()	()	()	()	()		
1.4	()	3.4	()										
		3.5	()										
2. Mobiliário para brincadeira e cuidados de rotina:				1 2 3 4 5 6 7							5.2, 7.2. Mesa(s) e cadeiras são adequadas ao tamanho da criança?		
S	N	S	NA	S	N	S	N	S	N	S	NA		
1.1	()	3.1	()	5.1	()	7.1	()	()	()	()	()		
1.2	()	3.2	()	5.2	()	7.2	()	()	()	()	()		
1.3	()	3.3	()	5.3	()	7.3	()	()	()	()	()		
		3.4	()	5.4	()	7.4	()	()	()	()	()		
		3.4	()	5.5	()								

3. Provisões para relaxamento e conforto		S		N		S		N		NA	
11() ()	31() ()	51() ()	71() ()	52() ()	72() ()	53() ()	73() ()				
	32() ()										
3.1. Mobiliário: 5.1. Área aconchegante? (S/N) 3.2.5.3. Número de brinquedos macios.											
4. Organização da sala		S		N		NA		S		N	
11() ()	31() ()	51() ()	71() ()	52() ()	72() ()	53() ()	73() ()				
	32() ()										
	33() ()	54() ()									
5.2. 7.2. Mesa(s) e cadeiras são adequadas ao tamanho da criança?											
5. Materiais expostos para crianças		S		N		NA		S		N	
11() ()	31() ()	51() ()	71() ()	52() ()	72() ()	53() ()	73() ()				
	32() ()										
		54() ()	74() ()								
5.4. A equipe fala sobre o que está exposto? (Observar exemplo 1)											
A. Sub-escala (Itens 1-5) Pontuação: _____		B. Número de itens pontuados: _____									
ESPAÇO E MOBILIÁRIO Média da pontuação (A+B) _____											

CUIDADOS PESSOAIS DE ROTINA											
6. Chegada/partida		S		N		S		N		NA	
		1		2		3		4		5	
11() ()	31() ()	51() ()	71() ()	52() ()	72() ()	53() ()	73() ()				
12() ()	32() ()										
13() ()	33() ()										
	34() ()										
1.1. 3.1. 3.4, 5.1, 7.2. Saudações observadas (V = sim, X = não, W = agradável) Criança País Info. partilhada											
1	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
2	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
4	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
5	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
6	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
7	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
1.3. 3.3, 5.3. Mãos lavadas: (V = sim, X = não)											
7. Refeições/lanches:		S		N		NA		S		N	
11() ()	31() ()	51() ()	71() ()	52() ()	72() ()	53() ()	73() ()				
	32() ()										
	33() ()										
	34() ()										
	35() ()										
1.3.3. 5.3.E usada a mesma pia? (s/n) O mesmo processo de higiene? (s/n) Mesa/cadeiras são lavados? (s/n)											
Antes de comer		S		N		NA		S		N	
	31() ()	51() ()	71() ()	52() ()	72() ()	53() ()	73() ()				
	32() ()										
	33() ()										
	34() ()										
	35() ()										
Antes de preparar a refeição, alimentar		S		N		NA		S		N	
	31() ()	51() ()	71() ()	52() ()	72() ()	53() ()	73() ()				
	32() ()										
	33() ()										
	34() ()										
	35() ()										
Depois de comer		S		N		NA		S		N	
	31() ()	51() ()	71() ()	52() ()	72() ()	53() ()	73() ()				
	32() ()										
	33() ()										
	34() ()										
	35() ()										

8. Soneca				1 2 3 4 5 6 7 NA								
S	N	S	N	S	N	NA	S	N	NA	S	N	
1.1	()	()	3.1	()	()	()	5.1	()	()	7.1	()	()
1.2	()	()	3.2	()	()	()	5.2	()	()	7.2	()	()
1.3	()	()	3.3	()	()	()	5.3	()	()	7.3	()	()
			3.4	()	()	()	5.4	()	()			

9. Troca de fraldas/uso do banheiro				1 2 3 4 5 6 7								
S	N	S	N	S	N	NA	S	N	NA	S	N	
1.1	()	()	3.1	()	()	()	5.1	()	()	7.1	()	()
1.2	()	()	3.2	()	()	()	5.2	()	()	7.2	()	()
1.3	()	()	3.3	()	()	()	5.3	()	()	7.3	()	()
1.4	()	()	3.4	()	()	()	5.4	()	()			

10. Práticas de saúde				1 2 3 4 5 6 7								
S	N	S	N	S	N	NA	S	N	NA	S	N	
1.1	()	()	3.1	()	()	()	5.1	()	()	7.1	()	()
1.2	()	()	3.2	()	()	()	5.2	()	()	7.2	()	()
1.3	()	()	3.3	()	()	()	5.3	()	()	7.3	()	()
			3.4	()	()	()	5.4	()	()			

11. Práticas de segurança				1 2 3 4 5 6 7								
S	N	S	N	S	N	NA	S	N	NA	S	N	
1.1	()	()	3.1	()	()	()	5.1	()	()	7.1	()	()
1.2	()	()	3.2	()	()	()	5.2	()	()	7.2	()	()
1.3	()	()	3.3	()	()	()	5.3	()	()	7.3	()	()

A. Sub-escala (Itens 6-11) Pontuação: _____				B. Número de itens pontuados: _____								
1.1	()	()	3.1	()	()	()	5.1	()	()	7.1	()	()
1.2	()	()	3.2	()	()	()	5.2	()	()	7.2	()	()
1.3	()	()	3.3	()	()	()						

CUIDADOS PESSOAIS DE ROTINA Média da pontuação (A+B) _____			
Interno		Maior	Menor
Externo			

1.1.3.1. Troca de fraldas (todo adulto observado): (V = sim, X = não)		Criança		Adulto	
Preparar					
Disposição adequada					
As mãos das crianças foram limpas com lenço umedecido					
As mãos dos adultos foram limpas					
Arca de troca de fralda higienizada					
A mesma pia higienizada					

Outras distribuições: 1.1.3.1. A mesma pia higienizada? (s/n)		Criança		Adulto	
1.3.3.1. Lavar as mãos					
Adultos					
Crianças					

1.1.3.2.5.2. Observação de mãos sendo lavadas (V = sim, X = não)		Criança		Adulto	
Depois de chegar na classe ou retornar de fora					
Antes de brincar/leitura com água, depois de brincar/leitura com água, areia e sujeiras					
Depois lidar com fluidos corporais					
Depois de tocar animais de estimação ou objetos contaminados					

OUVINDO E FALANDO

12. Ajudando as crianças a entenderem a linguagem		1 2 3 4 5 6 7						
S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1 () ()	3.1 () ()	5.1 () ()	7.1 () ()					
1.2 () ()	3.2 () ()	5.2 () ()	7.2 () ()					
1.3 () ()	3.3 () ()	5.3 () ()	7.3 () ()					
	3.4 () ()	5.4 () ()						
13. Ajudando as crianças a usarem a linguagem:		1 2 3 4 5 6 7						
S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1 () ()	3.1 () ()	5.1 () ()	7.1 () ()					
1.2 () ()	3.2 () ()	5.2 () ()	7.2 () ()					
		5.3 () ()	7.3 () ()					
			7.4 () ()					
14. Usando livros		1 2 3 4 5 6 7						
S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1 () ()	3.1 () ()	5.1 () ()	7.1 () ()					
1.2 () ()	3.2 () ()	5.2 () ()	7.2 () ()					
1.3 () ()	3.3 () ()	5.3 () ()	7.3 () ()					
	3.4 () ()	5.4 () ()						
A. Sub-escala (Itens 12-14) Pontuação: _____		B. Número de itens pontuados: _____		OUVINDO E FALANDO Média da pontuação (A+B) _____				
				1.2, 3.2. Número de livros em mau estado:		5.2. Extensão da seleção de livros Raças: Idades: Habilidades: Animais: Papéis familiares: Objetos familiares:		
				5.3. Equipe faz leitura individual/pequenos grupos (s/n) (observe pelo menos 1 exemplo)		Livros de natureza/ciência para o Item 22:		

PONTUAÇÃO TOTAL E MÉDIA		
	PONTUAÇÃO TOTAL DA SUBSCALA	# DOS ITENS PONTUADOS
1 - Espaço e mobiliário		+
2 - Cuidados pessoais de rotina		+
3 - Ouvindo e falando		+
4 - Atividades		+
		+

INTERAÇÃO																			
1 2 3 4 5 6 7							1 2 3 4 5 6 7												
S			N				S			N									
51	()	()))	7.1	()	()))						
52	()	()))	7.2	()	()))						
53	()	()))	7.3	()	()))						
54	()	()))													
1 2 3 4 5 6 7							1 2 3 4 5 6 7												
S			N				S			N									
5.1	()	()))	7.1	()	()))						
5.2	()	()))	7.2	()	()))						
5.3	()	()))	7.3	()	()))						
5.4	()	()))													
1 2 3 4 5 6 7							1 2 3 4 5 6 7												
S							N												
B. Número de itens pontuados: _____																			
INTERAÇÃO Média da pontuação (A+B) _____																			

7.1. Equipe explica ações/intenções/sentimentos (observe 2 exemplos).
 7.2. Falou-se sobre interação social positiva (observe 1 exemplo).