



Susana Alexandra Santos Marinho

**Interacção Educadoras/Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar:
Um Estudo de Caso**

**Tese de Mestrado
2009**

**Interacção Educadoras/Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar:
Um Estudo de Caso**

Susana Alexandra Santos Marinho

Dissertação apresentada à Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto para obtenção
do grau de Mestre em Psicologia, sob
Orientação da Professora Doutora
Isabel Macedo Pinto Abreu Lima.

Porto, 2009

RESUMO

A investigação tem demonstrado que as interacções que os educadores estabelecem com as crianças em contexto de educação pré-escolar têm uma influência determinante na qualidade do ambiente das salas de jardim de infância, bem como nos resultados desenvolvimentais das crianças.

O presente estudo pretendeu caracterizar os perfis de interacção educadora/crianças das três educadoras participantes e promover a qualidade dessas interacções, nas suas salas de jardim de infância.

A caracterização dos perfis interactivos foi efectuada com base nos resultados obtidos na versão portuguesa da Teaching Styles Rating Scale (TSRS; McWilliam, Scarborough, Bagby, & Sweeney, 1998) – Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino (EAEE), sendo que a avaliação foi realizada em dois momentos distintos: um antes do programa de intervenção que se constituiu como o pré-teste, e outro no período posterior à intervenção que se constituiu como o pós-teste.

A caracterização dos perfis interactivos das educadoras encontrada revelou semelhanças com a classificação em quatro *clusters* encontrada em estudos anteriores.

Com o intuito de promover a qualidade das interacções educadoras/crianças, foi desenvolvido um curto programa de intervenção, composto por duas partes. A primeira parte englobou uma acção de formação sobre a qualidade das interacções educadora/crianças em contexto de educação pré-escolar e a segunda parte consistiu numa sessão de reflexão sobre a própria formação.

Os resultados obtidos no pós-teste indicam que, em geral, a intervenção surtiu efeitos positivos nas três educadoras.

A discussão dos resultados salienta a necessidade e importância da realização de mais estudos nesta área.

ABSTRACT

Research has showed that teachers' interaction behaviours towards children in early childhood classrooms has a strong influence in childhood classrooms quality as well as in children' developmental results.

The purpose of this study was to characterize three teachers' interactive styles and to promote the quality of those interactions.

The characterization of interactive styles was based on the portuguese version of the Teaching Styles Rating Scale (TSRS; McWilliam, Scarborough, Bagby, & Sweeney, 1998) and the evaluation has been done in two distinct moments: one before the intervention program, to be considered as the pre-test and another one after the intervention, to be considered as the post-test.

The characterization of teachers' interactive styles revealed similarities with a four cluster classification scheme found in previous studies in this domain.

With the purpose of promoting teacher/child interactions' quality, a short intervention program with two parts was developed and implemented with the teachers. The first part included a training session focused on the quality of teacher/child interactions in early childhood classrooms and the second part consisted of a shared reflexion and discussion about the training received.

The results showed differences in post-test evaluations that indicate evidence of positive effects on the three teachers, although the need for further studies is also stressed.

RÉSUMÉ

La recherche a démontré que les interactions que les enseignants établissent avec les enfants dans le contexte de l'éducation préscolaire a une influence décisive sur la qualité de l'ambiance des salles de maternelle, de même que sur les résultats du développement des enfants.

Le but de cette étude était de caractériser les styles interactifs des trois enseignants participants, et de promouvoir la qualité de leurs interactions avec les enfants.

La caractérisation des styles interactifs a été effectuée sur les résultats obtenus dans l'Echelle d'évaluation des styles d'enseignement (TSRS; McWilliam, Scarborough, Bagby et Sweeney, 1998), cette l'évaluation ayant été réalisée en deux étapes distinctes: l'une avant le programme d'intervention qui s'est construite comme constituant le pré-test, et l'autre dans la période postérieure à l'intervention et qui a constitué le post-test.

La caractérisation des styles interactifs des enseignants a révélé des similitudes avec un schéma de quatre *clusters* de classification identifié par des études antérieures dans ce domaine.

Afin de promouvoir la qualité des interactions enseignants/enfants, il a été développé un programme d'intervention composé de deux parties. La première partie comprenait deux sessions de formation sur la qualité des interactions enseignants/enfants dans le contexte de l'enseignement préscolaire et la seconde partie consistait en une session de réflexion sur la formation elle-même.

Les résultats obtenus lors du post-test indiquent que d'une manière générale, l'intervention a eu des effets positifs sur les trois éducateurs.

La discussion des résultats met en évidence la nécessité et l'importance de poursuivre des études dans ce domaine.

Agradecimentos

À Professora Doutora Isabel Macedo Pinto Abreu Lima pela confiança, apoio e sabedoria incondicionais demonstrados ao longo do desenvolvimento deste projecto.

À Dra. Joana Cadima pela atenção e disponibilidade sempre presentes.

À minha amiga e colega de trabalho, Marlene Barbosa, que por amizade, frequentou comigo o Curso de Formação “*Avaliação das Interações Adulto – Criança em Idade Pré-escolar*” e se disponibilizou para observar ‘dezenas’ de vídeos para atingirmos o acordo inter observadores, necessários para a prossecução deste projecto.

À Escola e às Educadoras participantes neste estudo pela disponibilidade, empenho e dedicação com que se envolveram.

À minha querida Educadora Fátima Pena pelo incentivo, força e colaboração. Pelo exemplo constante de dedicação, vocação, profissionalismo e humanidade com que me presenteou ao longo do último ano, o meu bem haja.

À Professora Armanda Valente, que foi quem verdadeiramente me impulsionou para esta aventura. O meu obrigada pela sua sabedoria, por dizer as palavras certas no momento certo.

Aos meus pais e irmã por todo o carinho e apoio.

Ao meu marido pelo tempo, paciência e amor que despendeu a ajudar-me ao longo de todo este processo.

Aos meus filhos, por todos os momentos em que não tiveram a atenção da mãe, mas que ‘quase sempre’ me animaram com os seus sorrisos.

ÍNDICE

Introdução	1
Definição do estudo	1
Capítulo I - Enquadramento teórico	4
Contributos da Perspectiva Ecológica	4
A qualidade na educação das crianças em idade pré-escolar	6
Medidas da qualidade dos contextos de educação pré-escolar	7
A interacção educadora/criança em contexto de educação pré-escolar	8
Capítulo II - Metodologia da investigação	13
II.1. Introdução	13
II.2. Participantes	13
II.3. Instrumentos	14
II.4. Procedimentos	18
II.4.1 Avaliação da qualidade geral das salas – ECERS	18
II.4.2 Administração do questionário sócio-demográfico	18
II.4.3. Caracterização dos perfis interactivos – pré-teste (EAEE)	19
II.4.4. Programa de intervenção/formação	20
II.4.5. Caracterização dos perfis interactivos – pós-teste (EAEE)	23
Capítulo III - Apresentação e análise dos resultados	24
III.1. Qualidade geral das salas	24
III.2. Caracterização dos perfis interactivos das educadoras	25
a) Caracterização dos perfis interactivos pré-teste	26
b) Caracterização dos perfis interactivos pós-teste	28
c) Caracterização dos perfis interactivos por tipos de actividade pré-teste	30
d) Caracterização dos perfis interactivos por tipos de actividade pós-teste	34
Capítulo IV - Discussão dos resultados	39
Capítulo V – Conclusão, Limitações e Sugestões	45
Bibliografia	47

Introdução

A interacção que os educadores mantêm com as crianças nas salas de educação pré-escolar tem vindo a assumir um interesse e uma importância crescentes no âmbito das abordagens sobre a qualidade da educação pré-escolar, importância essa traduzida nos numerosos estudos relativos a essa temática que se têm desenvolvido, especialmente nos últimos anos, quer no contexto internacional, quer no contexto nacional. A relevância desta questão está certamente ligada aos resultados encontrados pela investigação que sugerem que a qualidade das interacções educador/crianças tem influências determinantes ao nível do comportamento e dos resultados desenvolvimentais das crianças.

Definição do Estudo

O tema, o objecto de estudo e a metodologia deste estudo, realizado no âmbito do mestrado integrado em Psicologia da Educação, surgem intimamente ligados com o meu contexto de trabalho e experiências profissionais. O facto de trabalhar há já três anos numa escola EB1/JI, muito especificamente com as crianças do Jardim de Infância conduziu à ideia de desenvolver um projecto, de natureza empírica, de avaliação e intervenção, com as três educadoras a exercer funções na referida escola, tendo como finalidade promover a qualidade das interacções que estabelecem com as crianças em contexto de sala de educação pré-escolar.

Foi neste contexto que surgiu o estudo denominado *Interacção Educadoras/Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar: Um Estudo de Caso*, centrado nas interacções que as três educadoras estabelecem com as crianças e no qual se adoptou uma metodologia inspirada no estudo de caso com delineamento experimental.

Como referem Cohen e Manion (1994), nos estudos de caso, o investigador observa as características de uma unidade - uma criança, uma turma, uma escola ou uma comunidade. Todo o estudo de caso tem por base um método de observação. Em Educação, os seus resultados podem ser directamente interpretados e postos em prática na formação e desenvolvimento de pessoal, na avaliação formativa e no desenvolvimento de políticas educativas. Neste tipo de pesquisa é possível analisar tanto dados qualitativos, quanto quantitativos, observando comportamentos no seu contexto natural, ou ainda, criando

experiências que utilizem o sujeito como sujeito único e como seu próprio controlo. Silveiras (2000) distingue dois tipos de estudos de caso, sendo um o estudo de caso naturalístico e o outro, o estudo de caso com delineamento experimental. Este último implica que um tratamento ou intervenção sejam testados num único sujeito ou unidade de forma a averiguar se são efectivos.

Ao contrário das investigações experimentais, que se preocupam fundamentalmente com a manipulação de variáveis por forma a determinar relações causais, este estudo pretende descrever, caracterizar e compreender o tipo de interacções que as três educadoras estabelecem com as ‘suas’ crianças e, nas ‘suas’ salas, promover a qualidade dessas interacções.

A caracterização dos estilos interactivos das educadoras foi feita com recurso à versão portuguesa da Teaching Styles Rating Scale (TSRS; McWilliam, Scarborough, Bagby & Sweeney, 1998) – Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino (EAEE; tradução de Cecília Aguiar, 2001).

A promoção da qualidade das interacções educadoras/crianças consistiu num curto programa de intervenção/formação dirigido às educadoras que incluiu duas etapas, sendo que numa primeira etapa procedeu-se à apresentação de uma acção de formação sobre a qualidade das interacções educadora/crianças, baseada, em grande parte, nos conteúdos da EAEE e numa segunda etapa realizou-se uma sessão de discussão/reflexão com cada educadora, individualmente, sobre as suas ideias bem como as dificuldades e progressos sentidos na implementação de comportamentos interactivos promotores da qualidade do contexto relacional.

A avaliação dos efeitos da intervenção ao nível dos estilos de interacção das três educadoras foi feita novamente com recurso à EAEE.

Este estudo inclui ainda a análise da consistência das características de interacção das educadoras ao longo dos diferentes momentos que compõem o dia-a-dia num jardim de infância, nomeadamente momentos de actividades estruturadas, momentos de actividades livres e momentos de refeição. Em resumo, o objectivo do presente estudo foi caracterizar as interacções que se estabeleciam entre as educadoras e as crianças nas três salas de jardim de infância e elaborar um programa de intervenção/formação visando a promoção da qualidade

dessas interacções.

A presente tese de mestrado encontra-se dividida em quatro capítulos. Inicialmente, fez-se a apresentação do estudo. De seguida, o primeiro capítulo faz um breve enquadramento teórico dentro do qual se procedeu à compreensão e fundamentação da temática em causa. No segundo capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos, visando a caracterização dos participantes, bem como a descrição dos instrumentos e dos procedimentos utilizados, quer na recolha de dados, quer na implementação da intervenção. Seguem-se a apresentação e análise dos resultados no terceiro capítulo e a discussão dos resultados no quarto capítulo. Por último, procede-se à apresentação das limitações do estudo e de algumas sugestões para investigações futuras, no capítulo V.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

I. Enquadramento teórico

Contributos da Perspectiva Ecológica

A ecologia refere-se à relação entre os seres vivos no meio ambiente em que habitam. As vidas dos indivíduos nesses ambientes estão interligadas com a natureza e qualidade dos mesmos. A mudança de um pequeno aspecto do meio ambiente afecta a vida dos organismos que nele habitam (Thomas, 1992). No campo das ciências humanas e do comportamento, as implicações de um tal modelo são por demais evidentes.

De um modo geral, a perspectiva ecológica considera o desenvolvimento do indivíduo como o resultado das interacções deste com os diferentes contextos; sendo assim, a acção e os comportamentos do indivíduo só assumem o seu pleno significado por referência ao(s) contexto(s) em que ocorrem.

Kelly (1987) considera que a perspectiva ecológica transpõe para a Psicologia a necessidade de observar os indivíduos nos seus contextos naturais, sugerindo a impossibilidade de separar a definição dos problemas, os métodos de investigação, os valores subjacentes e o trabalho ou posição do investigador (Ornelas, 1997).

Bronfenbrenner conceptualiza o conceito de contexto de desenvolvimento, envolvendo-o num modelo de hierarquia de sistemas, com quatro níveis progressivamente mais abrangentes: o microsistema, o mesosistema, o exosistema e o macrosistema. Enfatiza a importância não apenas das interacções das crianças com outras crianças e com adultos, mas também, as influências de outros contextos, mais distantes do indivíduo, como o emprego dos pais, a família, a comunidade, etc. Defende a necessidade de observar o comportamento em situações naturais, enquanto as crianças estão a interagir com adultos familiares durante períodos prolongados de tempo. Valoriza, portanto, a observação ecológica, naturalista, na qual muitos acontecimentos coexistentes são estudados (Thomas, 1992).

No que se refere aos contextos de socialização, Bronfenbrenner (1979) considera que na investigação ecológica, as características do indivíduo e as do ambiente, a estrutura dos cenários ambientais e os processos que ocorrem neles e entre eles devem ser encarados como interdependentes e analisados como sistemas. Esta proposição tem subjacente o conceito de

cenário de comportamento, proposto por Barker (1968), que corresponde a uma unidade do meio ambiental ou comportamento, caracterizados por padrões cíclicos de actividades que decorrem em intervalos específicos de tempo e dentro de limites no espaço (Bairrão, 1994).

É possível identificar, nos cenários, características ou variáveis de dois tipos: variáveis de estrutura e variáveis de processo. As variáveis de estrutura dizem respeito aos aspectos estáveis dos contextos e englobam três componentes: as características físicas e ambientais dos cenários, as características das pessoas que nele actuam e as atitudes e crenças dessas pessoas. As variáveis de processo referem-se à dimensão interactiva que ocorre nos contextos e cenários, e que consiste nas transacções entre adultos e crianças e entre as crianças e pares. As dimensões de ensino-aprendizagem e o jogo constituem exemplos clássicos de interacções (Bairrão, 1998).

Mais recentemente, Bronfenbrenner (1995) propõe o *Paradigma Bioecológico*, que constitui uma evolução em relação ao modelo anterior. Sobretudo nas suas fases mais precoces, e especialmente ao longo da vida, o desenvolvimento humano desenrola-se através de processos de interacção cada vez mais complexos, entre um indivíduo activo que evolui *biopsicologicamente* e as pessoas, objectos e símbolos no seu ambiente imediato. Estes processos de interacção, no ambiente imediato, são designados por Bronfenbrenner de *Processos Próximos* e traduzem-se em actividades adultos-criança, criança-criança, jogo solitário ou em grupo, leitura, actividades físicas, etc. Estes *Processos Próximos* são considerados por Bronfenbrenner como os motores do desenvolvimento (Nóbrega, 1998).

Sameroff propõe o *Modelo transaccional de desenvolvimento* como forma de abordar o desenvolvimento. Este encara o desenvolvimento da criança como o produto das interacções entre a criança e as experiências que lhe são proporcionadas pela família, e o contexto mais vasto em que se inserem (Bairrão, 1994).

Considerando que o desenvolvimento da criança pode ser encarado como o produto de interacções dinâmicas entre a criança, as experiências que lhe são prestadas e o contexto social onde se inserem (Bairrão, 1994), esta perspectiva ecológica é fundamental nas abordagens da qualidade em educação pré-escolar e na compreensão das interacções educadora/crianças em contexto de jardim de infância.

A qualidade na educação das crianças em idade pré-escolar

O conceito de qualidade em educação é muito relativo e pode ser definido por uma multiplicidade de perspectivas. A subjectividade do conceito tem a ver com factores pessoais, sociais, culturais e políticos. Como refere Pinto (2006), diferentes grupos (pais, educadores, crianças) têm visões diferentes acerca do que consideram ser boa qualidade de serviços para a infância.

Katz (1998) desenvolve um quadro de referência que considera cinco perspectivas na conceptualização e avaliação da qualidade em educação pré-escolar: 1) *perspectiva orientada de cima para baixo* - engloba aspectos geralmente considerados nos programas pré-escolares (rácios adultos/crianças, equipamentos, materiais e espaços); 2) *perspectiva orientada de baixo para cima* - tem a ver com o ponto de vista da criança sobre a sua experiência (componente subjectiva, difícil de avaliar tendo em conta a idade das crianças); 3) *perspectiva orientada de fora para dentro* - considera o modo como o programa é vivenciado pelas famílias (relação entre pais e equipa); 4) *perspectiva orientada a partir do interior* - engloba a avaliação do programa pelos profissionais que nele participam (componente da relação entre colegas, relação entre educadores e tutela); 5) *perspectiva exterior ou social* - considera a forma como a sociedade em geral avalia os recursos oferecidos pelo programa.

A National Association for the Education of Young Children (NAEYC) elaborou o documento *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8* (Bredekamp, 1987), que representa uma referência no panorama das abordagens sobre a qualidade em educação pré-escolar. A NAEYC considera que um ambiente de alta qualidade para crianças consiste num meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emotivo e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias. Alta qualidade implica igualmente práticas desenvolvimentalmente adequadas, isto é, condições e práticas que contenham duas dimensões principais: a adequação à idade e a adequação ao indivíduo. Tais dimensões deverão aplicar às quatro componentes dos programas pré-escolares: currículo, interações adulto-criança, relações família-jardim de infância e avaliação do desenvolvimento da criança (Bairrão, 1998; NAEYC, 1997, 2009).

Os objectivos do currículo são criar um ambiente que seja responsivo às necessidades

e interesses individuais de cada criança. O papel do educador é apoiar, orientar e facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Kessler, 1991).

Existe um forte consenso para aceitar que a qualidade na educação pré-escolar tem a ver com as características das pessoas que trabalham nesses contextos e dos programas, com as políticas educativas e com os resultados das investigações (Bairrão, 1998).

De acordo com Rossbach, Clifford e Harms (1991), para estudar a qualidade dos contextos de educação pré-escolar, devemos considerar elementos estruturais e elementos de processo (Bairrão, 1998).

Medidas da qualidade dos contextos de educação pré-escolar

De acordo com Phillips e Howes (1987) a avaliação da qualidade dos contextos de educação pré-escolar baseia-se frequentemente em métodos de observação e entrevista e inclui as dimensões de estrutura, tais como rácios adultos/crianças, tamanho do grupo e formação dos educadores, e as dimensões de processo, tais como interacções adulto/crianças e actividades desenvolvimentalmente adequadas (Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard, 1994).

Vários critérios têm sido utilizados na avaliação da qualidade dos contextos de educação pré-escolar, mas os mais consensualmente utilizados focalizam-se em aspectos como: 1) higiene e segurança; 2) interacções responsivas e calorosas entre pessoal e crianças; 3) currículo desenvolvimentalmente adequado, tamanho do grupo, rácios adultos/crianças apropriados; 5) qualificação e formação dos profissionais em educação pré-escolar e em desenvolvimento da criança (Scarr et al., 1994).

Também Bailey (2003) refere que a qualidade pode ser medida de diferentes formas, entre as quais se incluem, a observação dos processos, tais como interacções com adultos e pares, participação em diferentes actividades, materiais desenvolvimentalmente adequados; o registo das características estruturais e do educador, tais como rácio adulto/criança, tamanho do grupo, formação inicial e em serviço; e a avaliação das condições de segurança e de higiene, como por exemplo, práticas promotoras de saúde e segurança nos espaços interiores e exteriores (Pinto, 2006).

Estes critérios estão normalmente incluídos nas escalas de avaliação global do ambiente de educação em jardim de infância, tais como a *Early Childhood Environment*

Rating Scale (Escala de Avaliação do Ambiente em Jardim de Infância - ECERS, de Harms e Clifford, 1980) ou a *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (Escala de Avaliação do Ambiente de Creche - ITERS, de Harms, Cryer e Clifford, 1990).

A interação educadora/criança

Os estudos de investigação que procuram relacionar a qualidade dos contextos de educação pré-escolar com o comportamento e resultados desenvolvimentais das crianças, sugerem que a qualidade de processo tem uma influência mais relevante do que a qualidade de estrutura (Howes, Phillips & Whitebook, 1992) e que as variações na qualidade predizem mais fortemente (Kontos, Hsu & Dunn, 1994), o desenvolvimento social do que o desenvolvimento cognitivo das crianças (Howes & Smith, 1995).

De facto, existe consenso entre os investigadores da área quanto ao facto da qualidade dos jardins de infância ser determinada, em larga medida, pelas interações que ocorrem entre os educadores e as crianças nesses contextos. Os princípios e linhas orientadoras sobre práticas desenvolvimentalmente adequadas, publicados pela National Association for the Education of Young Children (Bredkamp, 1987; NAEYC, 1997, 2009), enfatizam a importância de interações sensíveis e responsivas que promovam o jogo da criança e o seu desenvolvimento sócio-emocional. Mais especificamente, as interações educador/crianças são consideradas desenvolvimentalmente adequadas quando os educadores respondem de forma imediata, directa e calorosa; fornecem uma diversidade de oportunidades para as crianças dialogarem e comunicarem; e identificam e elaboram com base nos sentimentos, interesses e actividades das crianças (de Kruif, McWilliam, Ridley & Wakely, 2000).

A investigação que pretende analisar os comportamentos interactivos dos educadores com as crianças, tem permitido concluir que, embora seja desejável o uso de um vasto leque de comportamentos, os educadores de infância têm tendência a interagir com as crianças de uma forma previsível.

Num desses estudos e recorrendo a análise qualitativa, de Kruif, Zulli, McWilliam, Scarborough e Slopper (1999), encontraram três categorias nas quais os comportamentos interactivos dos educadores da amostra poderiam ser classificadas: (*DR* - *directivos/responsivos*, *DNR* - *directivos/não responsivos* e *NDR* - *não directivos/responsivos*).

Os comportamentos de interacção dos educadores *DR* consistiam tipicamente em questões do tipo porquê e como, solicitando comportamentos baseados nos interesses e respostas das crianças, e na utilização de uma diversidade de estratégias de interacção como por exemplo modelações, incitamentos, pausas, que forneciam assistência, sem serem intrusivas nas actividades das crianças. Os educadores *DNR* frequentemente paravam e redireccionavam as crianças para actividades diferentes daquelas em que já estavam envolvidas. Os educadores *NDR*, apesar de serem muito responsivos, raramente tentavam desencadear comportamentos específicos ou respostas verbais que orientassem as crianças para um envolvimento mais elaborado (de Kruif et al., 2000).

Em 1998, McWilliam, Scarborough, Bagby e Sweeney desenvolveram a *Teaching Styles Rating Scale* (TSRS) que viria a ser utilizada em diversos estudos envolvendo a caracterização e classificação das interacções educadores/crianças. Este instrumento permite observar e medir sete comportamentos de interacção específicos (*redirecciona, introduz, elabora, segue, informa, reconhece e elogia*) e treze características afectivas das interacções dos educadores com as crianças.

Num desses estudos, de Kruif, McWilliam, Ridley e Wakely (2000), identificaram quatro categorias (*clusters*) que permitem classificar os comportamentos de interacção dos educadores com as crianças, com base nas cotações dos seus comportamentos na *Teaching Styles Rating Scale* (TSRS): educadores *médios*, educadores *elaborativos*, educadores *controladores* e educadores *não elaborativos*. O *cluster 1 (médio)* era constituído por educadores que tinham cotações médias em todos os itens da TSRS, ou seja, educadores que se envolviam em todos os comportamentos interactivos da escala na mesma quantidade. Estatisticamente, isto significa que registavam pouca variação em relação à média nas suas cotações para cada um dos sete comportamentos interactivos. Estes educadores, por vezes, redireccionavam as crianças de uma actividade para outra diferente, outras vezes, introduziam as crianças não envolvidas em actividades novas, elaboravam e seguiam os interesses e acções das crianças e, outras vezes ainda, informavam, reconheciam e elogiavam as crianças ou os seus produtos. As suas cotações na dimensão *Afecto* eram moderadamente altas. No *cluster 2 (elaborativo)* os educadores caracterizavam-se por apresentar cotações elevadas nos itens *elabora, segue*, e na dimensão *Afecto* e cotação baixa em *redirecciona*. Estes educadores passavam a maioria do tempo a elaborar e solicitar respostas ou acções às crianças

relacionadas com os seus interesses e actividades. As suas cotações no que se refere a introduzir crianças não envolvidas em novas actividades e a elogiar as crianças estavam acima da média. Este era o grupo com a cotação mais elevada na dimensão *Afecto*. Os educadores do *cluster 3 (controlador)* tinham uma cotação muito elevada em *redirecciona* e baixa em todos os outros comportamentos. Isto indica que frequentemente tentavam interferir na actividade desenvolvida pelas crianças levando-as a fazer algo diferente. Raramente introduziam crianças em actividades novas ou elaboravam com base nos interesses e acções das crianças e ocasionalmente solicitavam às crianças respostas ou acções relacionadas com o que já estavam a fazer. Raramente forneciam informação às crianças ou as reconheciam e elogiavam. A sua cotação na dimensão *Afecto* era medianamente alta. No *cluster 4 (não elaborativo)* os educadores distinguiram-se por apresentar cotações elevadas nos comportamentos interactivos não elaborativos e cotações médias em *redirecciona* e em comportamentos elaborativos. Estes educadores, à semelhança do grupo de educadores *médios*, por vezes redireccionavam as crianças para actividades diferentes, por vezes elaboravam com base nas acções e interesses das crianças, e por vezes utilizavam as actividades actuais das crianças para solicitar respostas ou acções. A grande diferença em relação ao grupo dos educadores *médios*, residia nas cotações elevadas em introduzir crianças não envolvidas em novas actividades, em informar, reconhecer e elogiar as crianças. A cotação do *Afecto* estava acima da média (de Kruif et al., 2000).

No contexto nacional, Pinto (2006) encontrou uma solução de dois *clusters*: *directivos/elaborativos* e *directivos/não contingentes*, com base na aplicação da mesma escala. No *cluster 1 (directivos/elaborativos)* os educadores apresentavam valores mais baixos em *redirecciona* e valores mais altos nos outros comportamentos de ensino e na dimensão *Afecto*. Os educadores pertencentes ao *cluster 2 (directivos/não contingentes)* caracterizavam-se por ter cotações extremamente elevadas em *redirecciona* e cotações muito baixas nas outras dimensões da escala.

Grande e Pinto (no prelo) conduziram um estudo com vista à caracterização dos estilos interactivos das educadoras do ensino especial num grupo de crianças com necessidades educativas especiais, utilizando, para o efeito, a TSRS. Encontraram dois *clusters* de educadoras. No *cluster 1 – educadoras directivas* – as educadoras caracterizavam-se por obterem cotações mais elevadas nos comportamentos directivos (*redirecciona, introduz e*

informa) e cotações mais baixas nos restantes comportamentos interactivos, assim como na dimensão *Afecto*. No *cluster 2 – educadoras elaborativas* – as educadoras distinguíam-se por apresentarem cotações mais elevadas nos comportamentos *elabora, segue, reconhece, elogia* e na dimensão *Afecto* e por apresentarem cotações mais baixas nos comportamentos *redirecciona, introduz e informa*.

A investigação sobre a qualidade na educação pré-escolar (Dunn, 1993; Howes, Phillips, & Whitebook, 1992) tem demonstrado que a forma como os educadores se comportam nas salas de aula tem uma influência relevante nos resultados desenvolvimentais das crianças (File, 1994). Como referem de Kruif e colaboradores (2000) vários estudos têm permitido verificar que as crianças que têm educadores menos directivos, menos desligados e menos duros, experienciam interações mais positivas, são mais sociáveis (Phillips, McCartney & Scarr, 1987), mostram níveis superiores de desenvolvimento linguístico (Whitebook, Howes & Phillips, 1990) e são mais competentes em actividades cognitivas (Howes & Stewart, 1987).

Resultados como os acima referidos são igualmente suportados por numerosos estudos que demonstraram que as crianças com educadores envolvidos e responsivos demonstram mais comportamentos exploratórios (Anderson, Nagel, Roberts & Smith, 1981), são mais positivas (Clarke-Stewart, 1987; Holloway & Reichhart-Erickson, 1988), mantêm relações com pares mais adequadas (Howes, Phillips & Whitebook, 1992) e revelam uma vinculação segura com os educadores (Goosen & Van Ijzendoorn, 1990; Howes & Hamilton, 1992; *in* Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard, 1994).

A investigação nesta área tem, portanto, procurado entender, no que se refere às interações educador/crianças, qual a quantidade adequada de responsividade (tipicamente definida como elaborar e expandir com base no comportamento das crianças) e de directividade (geralmente definida como direccionar ou controlar o comportamento das crianças). Apesar de directividade ser um constructo complexo, consistindo de uma variedade de comportamentos, geralmente possui uma conotação negativa associada a intrusividade (de Kruif et al., 2000).

Foi neste sentido que vários autores (de Kruif et al., 2000; McCarthen, Yoder & Warren, 1995; Yoder, Davis & Bishop, 1994) salientaram a importância de rever as definições de directividade e responsividade, assim como de distinguir os diferentes tipos de

comportamentos directivos (Pinto, 2006). Mc Cathren, Yoder e Warren (1995), por exemplo, distinguem três tipos de directivas: seguimentos (seguem a iniciativa da criança); redireccionamentos (iniciam um novo tópico); e introduções (dadas a uma criança não envolvida), e referem que as directivas do tipo segue estão positivamente relacionadas com o desenvolvimento da linguagem das crianças, e as directivas do tipo redirecciona estão negativamente relacionadas com o desenvolvimento da linguagem (de Kruif et al., 2000).

Também o conceito de responsividade tem sido alvo de diferentes definições e interpretações. Pine (1992) classificou a resposta dos adultos às crianças em três tipos, que são a *não resposta*; a *resposta não relacionada* e a *resposta apropriada*. Outros autores (Marfo, 1992; McWilliam & Bailey, 1992) incluíram as elaborações, reconhecimentos e elogios como indicadores da responsividade (de Kruif et al., 2000).

Diversos estudos têm indicado que quando a directividade ocorre conjuntamente com não responsividade, esta se encontra negativamente associada às competências de comunicação das crianças, enquanto que quando a directividade é utilizada em simultâneo com responsividade, está associada a níveis superiores de desenvolvimento. Os resultados da investigação (Yoder & Davis, 1990; Yoder, Davies, Bishop & Munson, 1994; Landry & Chapieski, 1989) quer com crianças com desenvolvimento típico, quer com crianças com desenvolvimento atípico, indicam que as directivas do tipo segue são mais eficazes na manutenção de episódios de atenção conjunta do que redireccionamentos, ou directivas do tipo introduz (Pinto, 2006).

McWilliam, Scarborough e Kim (1999) investigaram como o envolvimento das crianças variava em função das características interactivas dos prestadores de cuidados e concluíram que os comportamentos interactivos que eram responsivos sem fornecer direcção às crianças e os comportamentos que eram directivos sem responder às crianças, não tinham influência no envolvimento das crianças.

Pode, portanto, concluir-se que as interacções dos educadores que são sensíveis, responsivas aos interesses e actividades das crianças e que simultaneamente orientam e facilitam as suas acções em direcção a resultados cada vez mais complexos, são desenvolvimentalmente adequadas e promotoras de comportamentos e de resultados desenvolvimentais superiores por parte das crianças.

Capítulo II

Metodologia da Investigação

II - Metodologia da investigação

II. 1. Introdução

A interação que os educadores estabelecem com as crianças nas salas de educação pré-escolar tem demonstrado uma influência relevante tanto na avaliação da qualidade dos contextos de educação, como no comportamento e resultados desenvolvimentais das crianças. Como já foi referido anteriormente, a investigação nesta área tem identificado que interações sensíveis e responsivas conduzem a resultados mais positivos ao nível do desenvolvimento da linguagem, do desenvolvimento social e do desenvolvimento cognitivo das crianças.

A assumpção destes pressupostos, leva-nos a assumir que se intervirmos ao nível das interações educador/crianças, no sentido de as tornar mais sensíveis e responsivas, estaremos a promover a qualidade do ambiente de educação e, em consequência, os resultados desenvolvimentais das crianças. Foi com base neste racional que foram delineados os objectivos gerais deste estudo, que são a avaliação dos estilos de interação que as três educadoras participantes mantêm com as crianças e a promoção da qualidade dessas interações, nas suas salas. Assim, mais especificamente, esperava-se que após a intervenção, as educadoras passassem a utilizar mais comportamentos interactivos do tipo elaborativo e responsivo; que passassem a utilizar menos comportamentos interactivos do tipo não responsivo; e ainda, que passassem a utilizar menos *redireccionamentos*;

II. 2. Participantes

Participaram neste estudo três educadoras de infância a exercer funções, durante o ano lectivo 2008/2009, numa escola básica de primeiro ciclo com jardim de infância integrado, situada numa zona urbana nos arredores do Grande Porto. Inicialmente, as educadoras foram convidadas a participar e mostraram-se muito receptivas. Posteriormente foram obtidas as autorizações escritas, quer do Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento Vertical de Escolas em que o Jardim de Infância se insere, quer dos pais e encarregados de educação das crianças que frequentam as três salas de educação pré-escolar do estabelecimento. Salienta-se que das setenta crianças envolvidas, duas não obtiveram o consentimento dos pais para serem filmadas.

Seguem-se os quadros de caracterização sócio-demográfica das educadoras e dos respectivos grupos de crianças com que trabalham.

Quadro 1. Caracterização das Educadoras

	Idade	Habilitações	Anos Serviço	Situação Profissional
Educadora 1	47 anos	Licenciatura	23	Quadro de Escola
Educadora 2	37 anos	Licenciatura	12	Contrato
Educadora 3	46 anos	Licenciatura	21	Quadro Zona Pedagógica

Quadro 2. Caracterização dos Grupos e das Salas

	Tamanho Grupo	Sexo		Idade			Crianças c/ NEE	Nº Adultos na sala
		F	M	4a	5a	6a		
Educadora 1	20	7	13	6	13	1	3	4
Educadora 2	25	15	10	5	17	3	0	2
Educadora 3	25	16	9	12	13	0	0	2

II. 3. Instrumentos

Escala de Avaliação do Ambiente em Jardim de Infância (Early Childhood Environment Rating Scale); ECERS; Harms e Clifford (1980)

A fim de obter uma ideia geral acerca do nível de qualidade médio em cada uma das salas participantes no estudo, decidiu-se proceder a uma avaliação do ambiente de cada uma das salas, utilizando para o efeito a *Early Childhood Environment Rating Scale* - Escala de Avaliação do Ambiente em Jardim de Infância (ECERS) que foi desenvolvida em 1980 por Harms e Clifford. É uma escala de avaliação global da qualidade dos jardins de infância, operacionalizada através da observação de vários aspectos do ambiente de educação, tais como as condições de segurança e saúde, a organização do espaço físico e materiais, a planificação de horários e actividades, a interacção e supervisão, o envolvimento dos pais, as condições para os profissionais, e a administração. Esta escala é constituída por quarenta e dois itens que são cotados numa escala de tipo *Likert* de sete pontos com quatro descritores,

sendo que o 1 corresponde a condições inadequadas, o 3 corresponde a condições mínimas, o 5 revela a existência de boas condições e o 7 revela condições excelentes de qualidade.

Numerosos estudos (Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer, 1997; Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard, 1994) têm demonstrado que a nota global nesta escala é uma medida válida da qualidade do ambiente dos contextos de educação pré-escolar (de Kruif et al., 2000). De igual modo, também na investigação realizada em Portugal (Tietze, Bairrão et al, 1998; Gamelas, 2003), esta escala tem sido muito utilizada, tendo revelado características de validade e de consistência interna, bem como adequação em termos de conteúdos.

Cryer e Burchinal (2003) e Vandell e Wolfe (2000) referem que embora contemple essencialmente indicadores da qualidade de estrutura dos contextos, esta escala é considerada uma medida da qualidade de processo, que diz respeito às características mais directamente vividas pelas crianças nas suas experiências diárias, incluindo as suas interações com adultos e pares, bem como a sua participação em diferentes actividades (Pinto, 2006).

Sakar, Whitebook, Whishard e Howes (2003), compararam as duas versões desta escala, ECERS e ECERS-R (*Early Childhood Environment Scale-Revised* de Harms, Cryer e Clifford, 1998) e encontraram elevadas correlações entre as notas, distribuições semelhantes, além de resultados similares nas análises de componentes principais efectuadas entre as duas versões da ECERS.

No presente estudo foi utilizada a primeira versão da ECERS, por ser aquela em que a investigadora principal tinha formação e treino de aplicação.

Questionário sóciodemográfico

Foi administrado às educadoras um pequeno questionário elaborado com o objectivo de recolher dados de caracterização sóciodemográfica de cada educadora e do seu grupo. Relativamente às educadoras, foram consideradas as seguintes características: idade, habilitações literárias, anos de serviço e situação contratual face ao Ministério da Educação. Relativamente ao grupo foram considerados o número de adultos na sala, o tamanho do grupo, a idade e género das crianças e a presença de crianças com NEE.

O questionário elaborado para o efeito encontra-se em anexo (Anexo I).

Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino (Teaching Styles Rating Scale); EAEE; McWilliam, Scarborough, Bagby e Sweeney (1998)

Para caracterizar as interações que se estabelecem entre as educadoras e as crianças nas três salas de jardim de infância, foi utilizada a versão portuguesa da Teaching Styles Rating Scale (EAEE; McWilliam et al., 1998), traduzida no âmbito do projecto de investigação *A qualidade das interações da criança em contexto familiar e creche e seu impacto no desenvolvimento socio-cognitivo da criança*, levado a cabo pelo Centro de Psicologia da Universidade do Porto.

Esta escala permite captar e medir comportamentos de interação específicos e características afectivas dos educadores de infância. Os comportamentos interactivos específicos são medidos através de sete itens, cotados numa escala tipo *Likert* de sete pontos com quatro descritores (1- *nunca*; 3 - *ocasionalmente*; 4 - *frequentemente*; 7 - *a maior parte do tempo*). Não são mutuamente exclusivos, portanto vários comportamentos de interação podem ser cotados como ocorrendo simultaneamente na maior parte do tempo. As cotações baseiam-se na proporção de tempo passado pelos educadores de infância em cada comportamento de interação. As características afectivas são medidas através de treze itens, cotados numa escala de cinco pontos com três descritores, que são diferentes para cada item. Pode considerar-se uma classificação única para a dimensão Afecto, calculando a média dos seus treze itens.

Quadro 3 – *Comportamentos de Interação Específicos e Características Afectivas avaliadas pela EAEE*

Comportamentos Interactivos	Descrição
<i>Redirecciona</i>	Parar o envolvimento actual da criança para a levar a fazer algo diferente.
<i>Introduz</i>	Dar uma actividade à criança que não está envolvida no momento.
<i>Elabora</i>	Fornecer informação ou materiais relacionados com as actividades actuais da criança mas indo além das especificidades da actividade.
<i>Segue</i>	Desencadear uma resposta relacionada com as actividades em que a criança está envolvida no momento.

Informa	Fornecer informação sem elaborar a partir da actividade da criança. Ex: cantar, ler.
Reconhece	Responder às crianças ou suas actividades sem as descrever, desenvolver ou seguir.
Elogia	Aumentar o afecto para transmitir prazer ou admiração pelas crianças, pelo seu comportamento ou pelos seus produtos.
Características Afectivas	Descrição
Nível de actividade	Quantidade de energia despendida para ir ao encontro das necessidades das crianças.
Expressão positiva	Transmitir entusiasmo, excitação e felicidade às crianças.
Expressão negativa	Transmitir desprazer ou infelicidade.
Envolvimento visual	Seguir visualmente as actividades das crianças.
Responsividade física	Contactar fisicamente com as crianças.
Responsividade emocional	Interagir com as crianças de forma calorosa e protectora.
Consistência das interações	Responder de forma previsível e consistente às diferentes crianças, ao longo do tempo.
Responsividade em relação aos interesses das crianças	Basear as interacções nos interesses das crianças.
Directividade em relação à criança	Permitir às crianças ditar o ritmo e conteúdo das actividades.
Tom	Tom que utiliza nas interacções com as crianças
Inclusão em actividades	Incluir a participação de crianças com NEE em actividades com outras crianças.
Ensino de competências específicas	Ensinar competências específicas às crianças com NEE.
Adequação do conteúdo	Adequar o conteúdo ao nível desenvolvimental das crianças.

Fonte: EAEE (McWilliam, Scarborough, Bagby & Sweeney, 1998).

No que se refere ao presente estudo, a formação e treino na aplicação da EAEE decorreram no período de Novembro de 2008 a Janeiro de 2009, implicando a frequência do curso de formação “*Avaliação das Interações Adulto - Criança em Idade Pré-escolar*” ministrado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, com a duração de 13 horas. O treino de codificação da escala foi realizado com recurso a registos de vídeo. As percentagens médias de acordo interobservadores, contando os casos *within one*, variaram entre 80% e 100%, à excepção dos itens *elabora* e *reconhece*, em que a percentagem de acordo obtida foi de 60%. A percentagem média de acordo rondou os 85%.

II. 4. *Procedimentos*

Após a obtenção das autorizações escritas das três educadoras participantes, dos encarregados de educação das crianças envolvidas e do director do agrupamento de escolas, deu-se início aos procedimentos necessários para a recolha de dados e para a implementação da intervenção, neste estudo. Este processo implicou várias etapas, de seguida identificadas.

- 1) Avaliação da qualidade geral do ambiente das três salas, recorrendo à ECERS (26, 27 e 28 de Janeiro);
- 2) Administração do questionário sóciodemográfico às educadoras (2 de Fevereiro);
- 3) Observação das educadoras em interacção com as crianças e caracterização dos perfis de interacção das educadoras, recorrendo à EAEE. (Esta etapa constitui a linha de base ou pré-teste, e desenrolou-se entre 2 e 6 de Fevereiro);
- 4) Implementação de um curto programa de intervenção/formação com vista a promover a qualidade das interacções das educadoras/crianças (16 e 20 de Abril);
- 5) Observação das educadoras na interacção com as crianças, utilizando novamente a EAEE para avaliação dos efeitos do programa de formação nos perfis de interacção das três educadoras. (Esta etapa corresponde ao pós-teste e foi implementada entre 12 e 18 de Junho);

II.4. 1) Avaliação da qualidade geral do ambiente das três salas através da ECERS

A administração da escala ocorreu no período de vinte e seis a vinte e oito de Janeiro, tendo sido efectuada uma observação de cerca de três horas em cada uma das salas. Posteriormente, foi realizada uma entrevista a cada uma das educadoras, individualmente, para completar as informações em falta.

II.4. 2) Administração do questionário sóciodemográfico

As educadoras preencheram o questionário sóciodemográfico no dia dois de Fevereiro, após o final do horário lectivo.

II.4. 3) Caracterização dos perfis interactivos das educadoras na interação com as crianças, recorrendo à EAEE – Linha de base ou Pré-teste

Na primeira fase da aplicação desta escala foram realizadas seis sessões de observação em cada sala, com a duração de quinze minutos cada, tendo três das observações incidido em momentos de actividades estruturadas, duas em momentos de actividades livres e uma em momentos de lanche. Este procedimento está em consonância com as recomendações dos autores da escala que aconselham a que as observações sejam efectuadas em diferentes tipos de situações (estruturadas, livres e refeições). O número de observações por tipo de actividade efectuadas no presente estudo, obedeceu um pouco à rotina da organização de actividades das três salas. De acordo com as próprias educadoras, as crianças estão mais vezes envolvidas em actividades estruturadas do que em situações de jogo livre durante o dia. O almoço não é acompanhado pelas educadoras, apenas pelas auxiliares das salas e, por isso, recorreu-se à observação de uma situação de lanche (lanche do meio da manhã) em que as educadoras estão presentes.

As sessões de observação foram realizadas em cinco dias, no período de dois a seis de Fevereiro. As três primeiras observações de cada sala foram efectuadas sem marcação prévia de horário, de forma a captar as interações da forma mais natural possível. As restantes três observações tiveram que ser acordadas com as educadoras para coincidirem com momentos dos tipos de actividade que faltavam registar. A totalidade das observações realizadas com duas das educadoras foi registada em vídeo. Relativamente à terceira educadora, foram registadas em vídeo apenas três observações, visto estarem presentes nas restantes sessões duas crianças cujos encarregados de educação não autorizaram a filmagem em vídeo.

De acordo com os autores desta escala, é importante calcular o acordo entre, pelo menos, dois observadores, sendo o objectivo obter no mínimo 85% de acordo contando com os casos ‘*within one*’. O número de observações sugerido para calcular o acordo inter-observadores é de 25% a 30% do total das observações. Como foram realizadas seis observações por sala, o acordo, neste projecto, foi calculado com base em duas observações por educadora. A percentagem de acordo obtida entre os dois observadores envolvidos na cotação da escala, contando os casos ‘*within one*’, variou entre 83% e 100%.

II.4. 4) Programa de Intervenção/Formação sobre a Qualidade das Interações Educadora/Crianças em Jardim de Infância.

Foi implementado um programa de intervenção junto das três educadoras com o objectivo de promover a qualidade das interações que estas mantêm com as crianças em contexto de jardim de infância. Este programa foi composto por duas partes, sendo a primeira parte constituída por uma curta acção de formação e a segunda parte por uma sessão de reflexão.

Acção de formação

Assim, a primeira parte da intervenção constou de duas sessões com intuítos formativos, centradas na qualidade das interações educadora/crianças em contexto de educação pré-escolar. Os conteúdos versaram a apresentação da Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino (EAEE) e a explicitação dos seus conteúdos, clarificando com as educadoras a forma de avaliação, interpretação e mesmo de promoção da qualidade das suas interações com as crianças, tomando como referência o modelo subjacente ao instrumento. A opção pela apresentação e aprofundamento da EAEE às educadoras, no sentido de proporcionar a sua apropriação do instrumento, é referida por de Kruif e colaboradores (2000), os quais sugerem a sua utilização para: 1) observar educadores de infância e classificá-los de acordo com os seus comportamentos interactivos, podendo os dados de avaliação ser utilizados para planear treino/formação; 2) fornecer treino na sensibilidade dos *educadores médios* e dos *educadores controladores*; 3) treinar os educadores para serem menos *redirectivos* e mais *elaborativos* com o objectivo de aumentar a qualidade global do ambiente e a percentagem de crianças envolvidas.

O objectivo principal desta formação foi, deste modo, o de promover a qualidade das interações que se estabelecem dentro das três salas entre as educadoras e as crianças, recorrendo para o efeito à divulgação do modelo proposto na EAEE às educadoras. A sua apresentação foi dividida em dois dias (dezassexis e vinte de Abril) e teve a duração total de seis horas e trinta minutos.

Para este efeito, elaborou-se uma apresentação em Powerpoint, efectuada com recurso a Data Show. Apesar de terem sido definidos previamente os conteúdos chave a apresentar e a

sua estrutura, outros conteúdos foram sendo acrescentados, bem como exemplos práticos, sugestões, etc., sempre em resposta às necessidades e interesses que iam sendo manifestados pelas educadoras. O produto final foi assim o resultado de um processo de interacção que se foi estabelecendo durante a própria realização da formação, entre a formadora e as formandas.

No sentido de proporcionar um momento de reflexão sobre as suas próprias práticas educativas, nomeadamente no que diz respeito às interacções que mantêm com as crianças, foi solicitado às educadoras que fizessem uma auto-avaliação através do preenchimento de uma folha de cotação da EAEE. Foram instruídas a fazê-lo com base na percepção geral que têm do seu comportamento no dia-a-dia do jardim de infância. Esta auto-avaliação foi efectuada logo após a descrição e exemplificação dos vinte itens que constituem a escala.

A fim de possibilitar às educadoras o treino de codificação da escala, foi realizada a gravação em vídeo de uma sessão de observação das interacções educadora/crianças, com a duração de trinta minutos, num outro jardim de infância situado nos arredores do Porto. Deste vídeo, foram utilizados na acção de formação, cinco minutos, para fazer uma sessão de discussão sobre a qualidade das interacções observadas, sem a utilização de qualquer grelha de referência. Pretendia-se destacar a utilidade e importância da utilização de instrumentos especificamente concebidos para observar, analisar e avaliar esta dimensão da qualidade do ambiente dos jardins de infância. Foram, ainda, utilizados cerca de dez minutos deste vídeo para as educadoras fazerem o treino de cotação da EAEE.

A estrutura inicial da formação incluía apenas a utilização destes dez minutos de filmagem para o treino da aplicação e cotação da escala. Contudo, e tendo em consideração o desejo das educadoras em realizar mais treino, foram usados mais três vídeos, tendo sido necessário recorrer à utilização das filmagens das sessões de observação das interacções das próprias educadoras envolvidas no estudo (uma sessão de observação de momentos de actividades estruturadas de cada educadora). Desta forma, as educadoras tiveram a possibilidade de se avaliarem a si próprias, assim como às colegas e de comparar as suas auto-avaliações com as cotações obtidas pela investigadora.

No final da acção de formação, foram transmitidos às educadoras os resultados das suas avaliações com a EAEE, obtidos no pré-teste. Estes resultados foram apresentados de uma forma qualitativa, privilegiando-se a identificação dos estilos de interacção de cada uma,

e não de uma forma quantitativa, com a revelação das cotações obtidas.

Os tópicos e a estrutura final da formação são apresentados no Quadro 4.

Temas desenvolvidos na acção de formação sobre A Qualidade das Interações Educadora /Criança em Jardim de Infância
1 – As características de estrutura e as características de processo na qualidade dos contextos de educação pré-escolar. 2 – A interação educadora /crianças como uma característica de processo. 3 – A Escala de Avaliação dos estilos de Ensino (EAEE): um instrumento de avaliação da qualidade das interações educadora/crianças. 4 – Apresentação de um vídeo (cinco minutos) com situações de interação educadora/crianças para apreciação das educadoras e discussão. 5 – Apresentação da EAEE e sistema de cotação (folha de cotação). 6 – Apresentação da EAEE: descrição e exemplificação dos sete comportamentos interactivos específicos e das treze características afectivas. 7 – Auto-avaliação das educadoras relativamente às suas características de interacção com as crianças, através do preenchimento da folha de cotação da EAEE. 8 – Apresentação de um vídeo de dez minutos para as educadoras cotarem com base na EAEE e discussão sobre as cotações. 9 – Apresentação de três vídeos de quinze minutos, um de cada educadora, para treino de cotação da EAEE. Discussão sobre as cotações e dificuldades sentidas na realização da tarefa. 10 – Referência à importância da qualidade das interações educadora/crianças e seus efeitos no desenvolvimento das crianças. 11 – Relação entre a qualidade das interações educadora/crianças e o nível de envolvimento das crianças: apresentação de alguns estudos. 12 – Apresentação de exemplos concretos para discussão sobre como promover a qualidade das interações nesses casos. 13 – Momento de debate.

Quadro 4 – Estrutura da Formação sobre a Qualidade das Interações Educadora/Crianças

Esta acção de formação está disponível para consulta, em formato de papel no Anexo II e em formato digital no Anexo III.

Sessão de reflexão

A segunda parte do programa de intervenção consistiu na realização de uma sessão de reflexão individual com cada uma das educadoras. O objectivo era discutir e reflectir sobre os progressos e as principais dificuldades sentidas na tentativa de promoção da qualidade das interacções que cada uma das educadoras estabelecia com as suas crianças nas salas. Esta sessão acabou por realizar-se apenas com as Educadoras 1 e 3 devido à Educadora 2 se encontrar de baixa médica, na altura. Assim, a investigadora reuniu com a Educadora 1 no dia dezoito de Maio e com a Educadora 3 no dia vinte e um de Maio. Nessas sessões foram esclarecidas algumas dúvidas e dadas sugestões para casos concretos expostos pelas educadoras, no sentido de interagirem com as crianças de uma forma mais responsiva, elaborativa e sensível. No final das sessões, foram-lhes entregues as cotações médias obtidas para cada um dos sete comportamentos interactivos específicos e para a dimensão *Afecto*, considerados na EAEE.

Convém ainda referir que no período decorrido entre a apresentação da acção de formação e a avaliação dos efeitos que esta teve ao nível das características interactivas das educadoras, a investigadora se disponibilizou para colaborar com as educadoras, no sentido de responder a qualquer dúvida ou questão que surgisse. Nenhuma das educadoras recorreu a esta colaboração.

II.4. 5) Caracterização dos perfis interactivos das educadoras, recorrendo à EAEE – Pós-teste

Cerca de oito semanas após o término da formação, no período compreendido entre os dias doze e dezoito de Junho, foi realizada nova aplicação da EAEE. Os procedimentos utilizados nesta fase de pós-teste foram exactamente os mesmos da primeira administração desta escala.

O acordo inter-observadores obtido nesta fase de pós-teste, contando os casos *within one*, variou novamente entre 83% e 100%.

Capítulo III

Apresentação e Análise dos Resultados

III. Apresentação e Análise dos resultados

III.1) Qualidade geral das salas

ECERS – Escala de Avaliação do Ambiente em Jardim de Infância

Foi calculada a média para cada uma das sete sub-escalas da escala e a nota global referentes a cada uma das três salas. Os resultados obtidos são apresentados no quadro 5.

	Sala Educadora	Sala Educadora	Sala Educadora
	1	2	3
Rotinas/cuidados pessoais	3,8	3,8	3,8
Materiais e mobiliário para as crianças	5	5,2	5,2
Experiências de linguagem/raciocínio	6,8	6	5,5
Actividades de motricidade grossa e fina	4,5	4,2	4,5
Actividades criativas	5	4,1	4,1
Desenvolvimento social	5	2,7	3,5
Necessidades dos adultos	5,5	5,5	5,5
Provisões para crianças com NEE	6	----	----
Nota Global	5,2	4,5	4,6

Quadro 5 – Resultados ECERS

De acordo com os níveis de qualidade definidos pelos autores desta escala, valores inferiores a 3 indicam a inexistência de condições mínimas e de má qualidade; valores entre 3 e 5 revelam a existência de condições mínimas, sendo indicadores de um nível de qualidade suficiente; e valores iguais ou superiores a 5 indicam boas condições, ou seja, desenvolvimentalmente adequadas, revelando um nível de qualidade bom ou excelente.

Os resultados da investigação desenvolvida para conhecer a qualidade dos contextos de educação pré-escolares portugueses (Tietze, Bairrão et al, 1998; Gamelas, 2003) têm apontado para um nível médio de qualidade geral das salas que garante pouco mais do que as condições mínimas (valores entre 3.90 e 4.15). Salienta-se, porém, que não têm sido encontradas salas com notas inferiores a três, o que indica que os contextos de educação pré-escolar portugueses garantem, pelo menos, as condições mínimas de qualidade.

No que se refere às três salas avaliadas neste estudo, é importante lembrar que se encontram inseridas no mesmo estabelecimento de ensino, pelo que parte dos resultados obtidos na aplicação da ECERS são idênticos, sobretudo os que dizem respeito às características de estrutura. Desta forma, as sub-escalas *Rotinas/cuidados pessoais*, *Materiais e mobiliário para as crianças*, *Actividades de motricidade grossa e fina* e *Necessidades dos adultos*, obtêm valores muito semelhantes.

A qualidade global das salas das Educadoras 2 e 3 é considerada *suficiente*, uma vez que obtêm as cotações de 4.5 e 4.6 respectivamente. A qualidade global da sala da Educadora 1 é considerada *boa e desenvolvimentalmente adequada*, com uma nota média global de 5.2. Por um lado, e de um ponto de vista relativo, as diferenças entre as notas médias de qualidade obtidas pelas três salas são pequenas, o que leva a concluir que existe bastante homogeneidade. Por outro lado, de acordo com os parâmetros da escala e de um ponto de vista absoluto, 5 é o ponto de corte que distingue entre qualidade adequada e qualidade suficiente, e nesta óptica, a sala 1 é a única com qualidade adequada. Importa aqui salientar que este facto é atribuído às cotações mais elevadas nas sub-escalas referentes às características de processo, como é o caso de *Experiências de linguagem e raciocínio*, *Actividades criativas* e *Desenvolvimento social*.

III.2) Caracterização dos perfis interactivos das educadoras, recorrendo à Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino (EAEE)

Foram realizados quatro tipos de análise relativamente aos dados de observação obtidos: **a)** caracterização dos perfis interactivos educadoras/crianças - linha de base ou pré-teste; **b)** caracterização dos perfis interactivos educadoras/crianças no período pós-teste, isto é, após a implementação do programa de intervenção/formação; **c)** caracterização dos perfis interactivos educadoras/crianças por tipos de actividade (estruturadas, livres e lanche) - linha de base ou pré-teste; e **d)** caracterização dos perfis interactivos educadoras/crianças por tipos de actividade no período pós-teste.

Para facilitar a interpretação dos resultados apresentados, serão designados por linha de base ou pré-teste os resultados relativos ao período prévio à intervenção, e por pós-teste aqueles que foram obtidos após a intervenção. Recorreu-se ao programa *Statistical Package*

for the Social Sciences (SPSS; versão 16.0) para fazer o tratamento dos dados e ao programa Excell para a construção dos gráficos apresentados.

2.a) Caracterização dos perfis de interacção educadoras-crianças – Linha de base ou Pré-teste.

Para cada educadora, foram calculadas as cotações médias das seis observações efectuadas em cada uma das sete dimensões dos *Comportamentos Interactivos Específicos* e considerada uma dimensão *Afecto*, que engloba a média de onze das treze características afectivas da escala. As características afectivas – *inclusão em actividades* e *ensino de competências específicas* – só são cotadas quando existem crianças com necessidades educativas especiais (NEE) nas salas. No presente estudo, como apenas uma das salas tinha crianças com NEE, optou-se por não considerar estas duas características afectivas.

Os resultados médios obtidos pelas três educadoras são apresentados nos Gráficos 1 e 2.

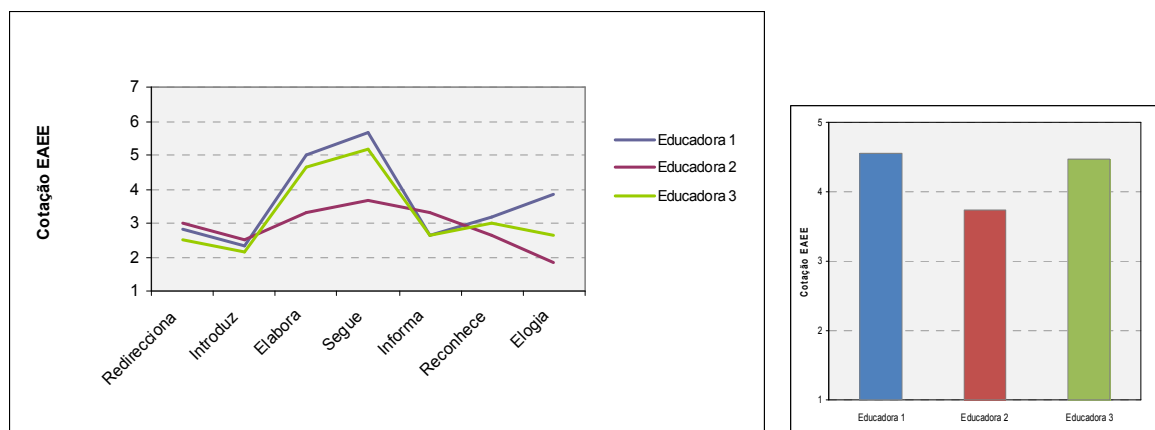


Gráfico 1 – Perfil das educadoras obtido a partir das cotações médias nos comportamentos interactivos – EAEE

Gráfico 2 – Cotações médias dimensão Afecto – EAEE

A **Educadora 1** obteve as cotações mais elevadas nos comportamentos interactivos específicos *segue* e *elabora* e as cotações mais baixas nos comportamentos interactivos específicos *redirecciona*, *introduz* e *informa*. Obteve cotações médias nos comportamentos *reconhece* (3) e *elogia* (4). Esta educadora passa a maior parte do tempo a fazer pedidos às crianças relacionados com o que estão a fazer e frequentemente elabora com base nas

actividades e interesses das crianças. Nas interacções que mantém com as crianças, transmite moderadamente entusiasmo, prazer e admiração pelas crianças ou seus produtos e só ocasionalmente pára as crianças para as tentar levar a fazer algo diferente, introduz as crianças que não estão envolvidas no momento em algum tipo de actividade ou fornece informação às crianças sem elaborar a partir das suas acções e interesses. A média da dimensão *Afecto* apresenta uma cotação elevada (4.5), o que indica que é calorosa nas suas interacções com as crianças.

A **Educadora 2** obteve as cotações mais elevadas no comportamento interactivo *segue* e de seguida, nos comportamentos interactivos *elabora* e *informa*, embora não utilize qualquer um deles com muita frequência. O comportamento *elogia* é o que menos utiliza nas suas interacções. Os comportamentos de interacção *redirecciona* e *reconhece* obtiveram cotações moderadas (3) e o comportamento *introduz* obteve uma cotação relativamente baixa (2,5). A observação do Gráfico 1 salienta a pouca variabilidade registada na frequência com que utiliza cada um dos sete comportamentos de interacção específicos (variação máxima de dois pontos na escala de *Likert* de sete pontos). Esta educadora quase nunca transmite prazer e admiração pelas crianças ou pelos seus produtos (comportamento *elogia* - 1,8) e ocasionalmente utiliza cada um dos outros seis comportamentos nas suas interacções com as crianças. Nas interacções que mantém com as crianças, por vezes, pára o envolvimento actual destas numa actividade e dirige-o para outra, por vezes elabora com base nos interesses e acções das crianças, outras vezes transmite informação não relacionada com os interesses e tarefas das crianças. Outras vezes ainda faz pedidos às crianças relacionados com o que estão a fazer no momento ou reconhece o que fazem ou dizem. Parece não haver nenhum comportamento que utilize predominantemente. É também a menos afectiva das educadoras, tendo obtido uma cotação de 3,7 na dimensão *Afecto*, o que, ainda assim, indica que é relativamente calorosa quando interage com as crianças.

A **Educadora 3** teve as cotações mais elevadas nos itens *segue e elabora* e as mais baixas em *redirecciona* e *introduz*. Os comportamentos *informa* e *elogia*, e *reconhece* tiveram cotações moderadas (2,7 e 3 respectivamente). Esta educadora frequentemente fornece informações ou materiais às crianças relacionados com as actividades e interesses actuais das crianças, mas indo mais além do âmbito dessas actividades. Também frequentemente solicita respostas ou acções relacionadas com as actividades das crianças no

momento. Pouco frequentemente redirecciona o envolvimento das crianças para coisas diferentes ou introduz as crianças não envolvidas em tarefas. Ocasionalmente transmite informação não relacionada com o envolvimento actual da criança e reconhece as crianças ou seus actos. A cotação obtida no comportamento elogia indica que só ocasionalmente transmite prazer e admiração pelas crianças. A média da dimensão *Afecto* tem uma cotação elevada (4.5), o que significa que é bastante calorosa e afectuosa nas interacções que mantém com as crianças.

Os três perfis obtidos revelam algumas semelhanças com a identificação e classificação de quatro *clusters* de perfis interactivos encontrada no estudo anteriormente referido de de Kruif, McWilliam, Ridley e Wakely (2000), nomeadamente, educadores *médios*, educadores *elaborativos*, educadores *controladores* e educadores *não elaborativos*. Desta forma, o perfil das **Educadoras 1 e 3** assemelha-se ao perfil interactivo *elaborativo*, uma vez que utilizam mais frequentemente nas suas interacções comportamentos do tipo *elabora* e *segue*, e o perfil interactivo da **Educadora 2** assemelha-se, embora não tão fielmente, ao perfil interactivo *médio*, uma vez que as suas cotações nos comportamentos interactivos específicos (entre 1,8 e 3,8) não apresentam grande variabilidade, o que significa que não tem tendência a preferencialmente utilizar qualquer um dos comportamentos. Tomando em consideração esta semelhança e de forma a facilitar a compreensão de leitura e interpretação dos resultados obtidos, a classificação dos perfis interactivos das educadoras participantes neste estudo, passará, de agora em diante, a ser baseada na classificação encontrada por de Kruif e colaboradores (2000).

2.b) Caracterização dos perfis de interacção educadoras-crianças após o programa de intervenção – Pós-teste

Após a implementação do programa de intervenção, foram novamente calculadas para cada educadora, as cotações médias das seis observações efectuadas no período pós-formação para cada uma das sete dimensões dos *Comportamentos Interactivos* e considerada uma dimensão *Afecto*, que engloba a média das onze características afectivas consideradas neste estudo.

Os resultados obtidos são apresentados nos Gráficos 3 e 4.

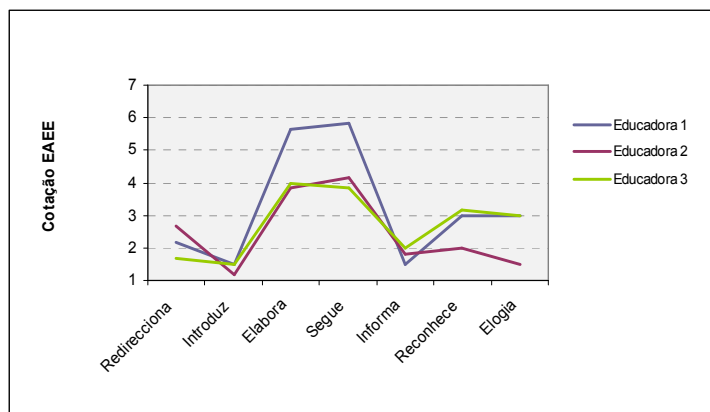


Gráfico 3 - Perfil das educadoras obtido a partir das cotações médias nos comportamentos interactivos – EAEE – pós-teste

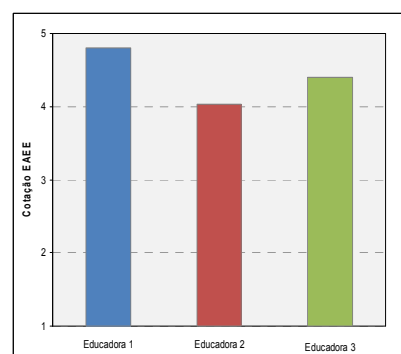


Gráfico 4 - Cotações médias dimensão Afecto - EAEE – pós-teste

A **Educadora 1**, no que se refere aos comportamentos interactivos específicos, obteve as cotações mais elevadas nos itens *elabora* e *segue* e as mais baixas nos itens *redirecciona*, *introduz* e *informa*. Aumentou, assim, ligeiramente, a frequência de vezes com que utiliza comportamentos elaborativos (*elabora* e *segue*) nas suas interacções e passou a utilizar menos frequentemente comportamentos do tipo *redirecciona*, *introduz* e *informa*. Os comportamentos *reconhece* e *elogia* obtiveram cotações médias. Pode, portanto, dizer-se que dentro do perfil interactivo *elaborativo* que continuou a exhibir, aumentou a qualidade das interacções que estabelece com as crianças.

A **Educadora 2** registou após a intervenção, as cotações mais elevadas nos comportamentos *elabora* e *segue*, que são os que revela utilizar predominantemente, e obteve as cotações mais baixas nos comportamentos *introduz*, *informa*, *reconhece* e *elogia*. Deste modo, nas interacções que mantém com as crianças, passou a elaborar mais com base nos interesses e actividades destas e a fazer mais pedidos relacionados com as suas acções ou interesses do momento. Passou, também, a transmitir informação não relacionada com os interesses e actividades actuais das crianças (ex: ler livros, falar sobre acontecimentos passados ou futuros) ou a introduzir novas actividades a crianças não envolvidas, mais raramente. A frequência com que tenta parar as crianças para as levar a fazer algo diferente, assim como a frequência com que transmite prazer, entusiasmo e admiração pelas crianças não sofreram grandes alterações. Pode, portanto, considerar-se que após o programa de intervenção/formação, a Educadora 2 passou a exhibir um perfil interactivo *elaborativo*, uma vez que nas interacções que estabelece com as crianças, passaram a predominar os

comportamentos *elabora e segue*.

A **Educadora 3** voltou a obter as cotações mais elevadas nos comportamentos de interacção *elabora e segue*, apesar de ter diminuído ligeiramente a frequência com que utiliza esses comportamentos. As cotações mais baixas ocorreram nos comportamentos *redirecciona, introduz e informa*, que registaram uma diminuição em relação à frequência com que eram utilizados no período anterior ao programa de intervenção. Obteve cotações moderadas nos comportamentos *reconhece e elogia*, tal como na primeira avaliação com a EAEE. Pode, deste modo, considerar-se que a Educadora 3 manteve o perfil de interacção *elaborativo*.

Relativamente à dimensão *Afecto*, verifica-se que as **Educadoras 1 e 2** aumentaram ligeiramente a quantidade de afecto que depositam nas suas interacções com as crianças, enquanto a **Educadora 3** diminuiu muito ligeiramente. Todas as educadoras revelaram ser afectuosas e calorosas nas interacções que mantêm com as crianças.

Estes dados indicam que o programa de intervenção/formação sobre a qualidade das interacções educadora/crianças teve efeitos positivos em todas as educadoras, muito especialmente no caso da Educadora 2, que passou a revelar uma tendência para utilizar mais frequentemente comportamentos de tipo elaborativo e responsivo e a exhibir, por isso, um perfil interactivo *elaborativo*.

2.c) Caracterização dos perfis interactivos por tipos de actividade: estruturadas, livres e lanche – Pré-teste

Uma outra questão levantada neste estudo foi se, no período anterior à implementação da intervenção, as educadoras mantinham as suas características interactivas, no que se refere aos comportamentos interactivos específicos, independentemente do tipo de actividade que se desenvolvia nas suas salas de jardim de infância.

Foram, para isso, calculadas as cotações médias das sete dimensões dos comportamentos interactivos específicos, para as três observações de momentos de actividades estruturadas, para as duas observações de momentos de actividades livres e para a observação do momento de lanche, realizadas no período de pré-teste. Apesar de se ter efectuado apenas uma observação dos momentos de lanche para cada educadora, mais com a finalidade de poder classificar o perfil interactivo das educadoras com base em diferentes

momentos e tipos de actividades das salas, como sugerem os autores da escala, é apresentada a análise dos resultados obtidos na situação de lanche. Salienta-se contudo, a pouca validade de considerar os dados de uma única observação para avaliar como as educadoras funcionam nas suas interacções com as crianças em momentos de lanche.

Os resultados médios obtidos pelas três educadoras nos momentos de **actividades estruturadas** são apresentados no Gráfico 5.

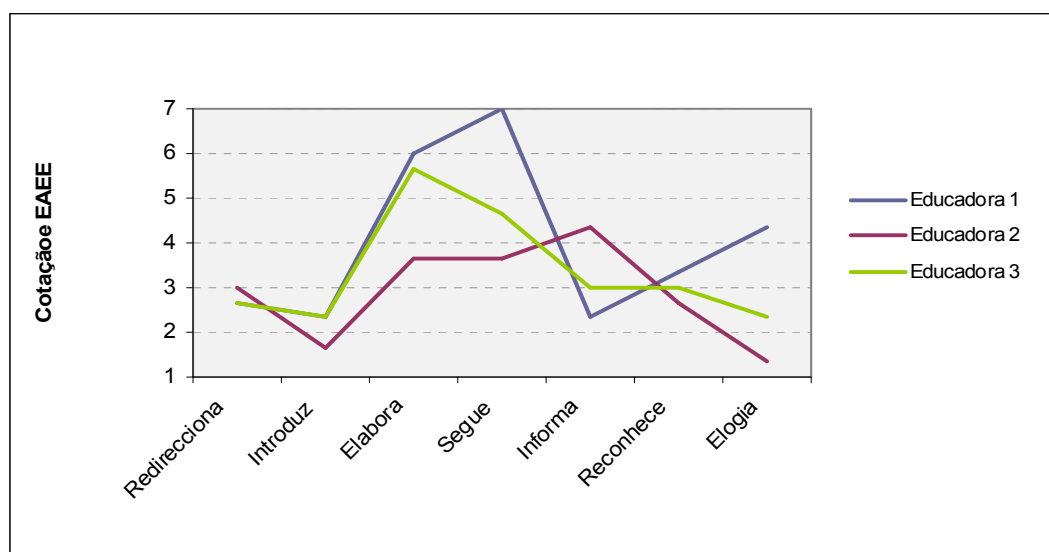


Gráfico 5 - Perfil das educadoras obtido a partir das cotações médias nos comportamentos interactivos – EAEE
Actividades estruturadas- pré-teste

Para as **Educadoras 1 e 3**, o perfil interactivo demonstrado nos momentos de actividades estruturadas é semelhante ao obtido quando as actividades são encaradas como um todo. Assim, estas educadoras exibem um perfil de interacção *elaborativo*, com as cotações mais elevadas a ocorrerem nos comportamentos *elabora* e *segue* e as mais baixas nos comportamentos *redirecciona* e *introduz*. É neste tipo de actividades que a tendência da Educadora 1 para fazer pedidos relacionados com os interesses e actividades actuais das crianças mais se revela, obtendo a cotação máxima, isto é, passa a maior parte do tempo a seguir as acções das crianças, nos momentos de actividades estruturadas.

A **Educadora 2** revela uma tendência diferente neste tipo de actividades (relativamente ao perfil geral obtido quando considerada a totalidade das actividades), verificando-se uma predominância para utilizar com maior frequência os comportamentos do

tipo *elabora*, *segue* e *informa*. Nos momentos de actividades estruturadas, esta educadora tende a mais frequentemente elaborar com base nos interesses e acções das crianças e fazer solicitações às crianças com base nas actividades em que estão envolvidas no momento, apesar de utilizar também, com mais frequência ainda, um comportamento não contingente como é o caso de *informa*. Os momentos de actividades estruturadas são aqueles em que ocorre maior variabilidade nas suas cotações dos comportamentos interactivos específicos (cotações entre 1 e 5,3). Pode, por isso, considerar-se que, neste tipo de situações, revela uma tendência para demonstrar um perfil interactivo *elaborativo*.

Os resultados médios obtidos pelas três educadoras nos momentos de **actividades livres** são apresentados no Gráfico 6

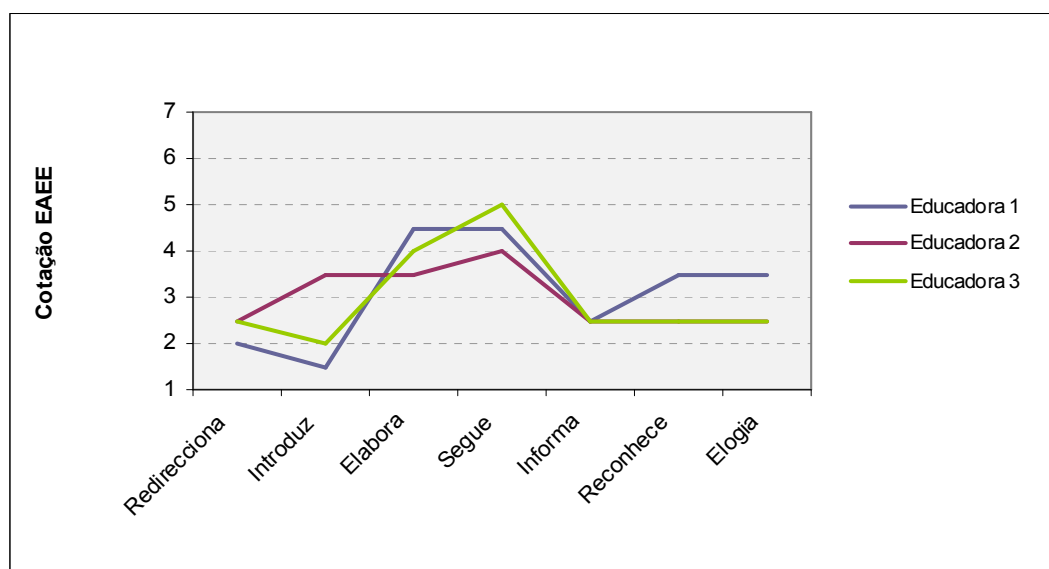


Gráfico 6 – Perfil das educadoras obtido a partir das cotações médias nos comportamentos interactivos – EAEE
Actividades livres – pré-teste

A **Educadora 1**, nos momentos de actividades livres, mantém as cotações mais elevadas nos comportamentos interactivos específicos *elabora* e *segue*, apesar de não os utilizar tão frequentemente como nos momentos de actividades estruturadas. As cotações mais baixas encontram-se nos comportamentos *redirecciona*, *introduz* e *informa*. Mantém o perfil interactivo *elaborativo*.

A **Educadora 2**, neste tipo de actividade, não apresenta grande variabilidade na

frequência com que utiliza os sete comportamentos de interação (cotações entre 2,5 e 4), tal como aconteceu quando encarámos o total das actividades. A cotação mais elevada surge no comportamento *segue* (4) e a segunda cotação mais alta nos comportamentos *elabora* e *introduz* (3,5). As cotações mais baixas surgem nos comportamentos *redirecciona*, *informa*, *reconhece* e *elogia*. O seu perfil interactivo assemelha-se ao perfil *médio*.

A **Educadora 3** continua a apresentar as cotações mais elevadas nos itens *elabora* e *segue* e as cotações mais baixas nos itens *redirecciona* e *introduz*. Deste modo, mantém o perfil interactivo *elaborativo*, também nos momentos de actividades livres.

Os resultados médios obtidos pelas três educadoras no momento de **lanche** são apresentados no Gráfico 7.

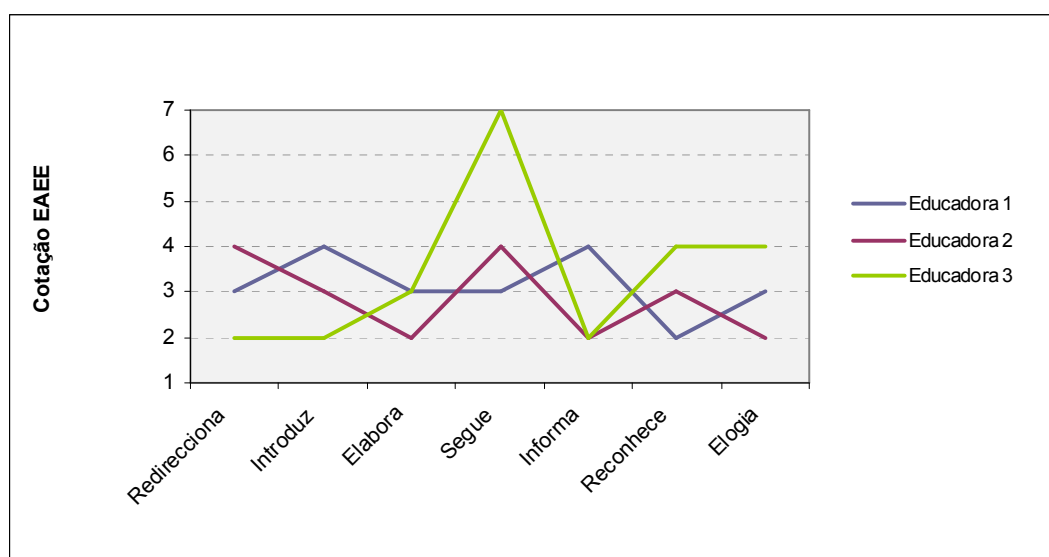


Gráfico 7 – Perfil das educadoras obtido a partir das cotações médias nos comportamentos interactivos – EAEE
Actividade de lanche – pré-teste

A **Educadora 1**, na situação de lanche obtém as cotações mais elevadas nos itens *introduz* e *informa* e a cotação mais baixa em *reconhece*. Os comportamentos interactivos *redirecciona*, *elabora*, *segue* e *elogia*, obtêm uma cotação moderada (3). Da observação do Gráfico 7, ressalta a pouca variabilidade das cotações obtidas nos sete comportamentos interactivos específicos. Pode, deste modo, concluir-se que esta educadora altera significativamente o tipo de interação que estabelece com as crianças no momento de lanche.

Pode dizer-se que o que mais frequentemente faz é informar as crianças sobre algo não relacionado com as suas actividades e interesses bem como introduzir crianças não envolvidas em algum tipo de tarefa. O seu perfil interactivo neste tipo de situações é semelhante ao perfil interactivo *médio*.

A **Educadora 2** apresenta as cotações mais elevadas em *redirecciona* e *segue* (4), as cotações mais baixas em *elabora*, *informa* e *elogia* (2), e cotações moderadas nos comportamentos *introduz* e *reconhece* (3), mantendo a pouca variabilidade com que utiliza cada um dos comportamentos, também nas situações de lanche.

No que se refere à **Educadora 3**, o comportamento interactivo *segue* é aquele que obtém a cotação mais elevada (cotação máxima - 7). Os comportamentos *reconhece* e *elogia* (cotação 4) são também dos mais utilizados nos momentos de lanche. Os itens com menor cotação são *redirecciona* e *introduz*. Pode dizer-se que mantém uma tendência para exibir um perfil interactivo *elaborativo*, apesar de utilizar menos frequentemente elaborações (3).

2.d) Caracterização dos perfis interactivos por tipos de actividade: estruturadas, livres e lanche – Pós-teste

Uma última questão a que se tentou dar resposta neste estudo foi se, no que diz respeito aos comportamentos interactivos específicos, os efeitos do programa de intervenção/formação se verificaram de igual modo nos diferentes tipos de actividade ou se se registaram discrepâncias. Foram, para o efeito, calculadas novamente as cotações médias das sete dimensões dos comportamentos interactivos específicos, para as três observações de momentos de actividades estruturadas, para as duas observações de momentos de actividades livres e para a observação do momento de lanche, efectuadas no período pós-teste.

Os resultados médios obtidos pelas três educadoras nos momentos de **actividades estruturadas**, no período pós-teste, são apresentados no Gráfico 8.

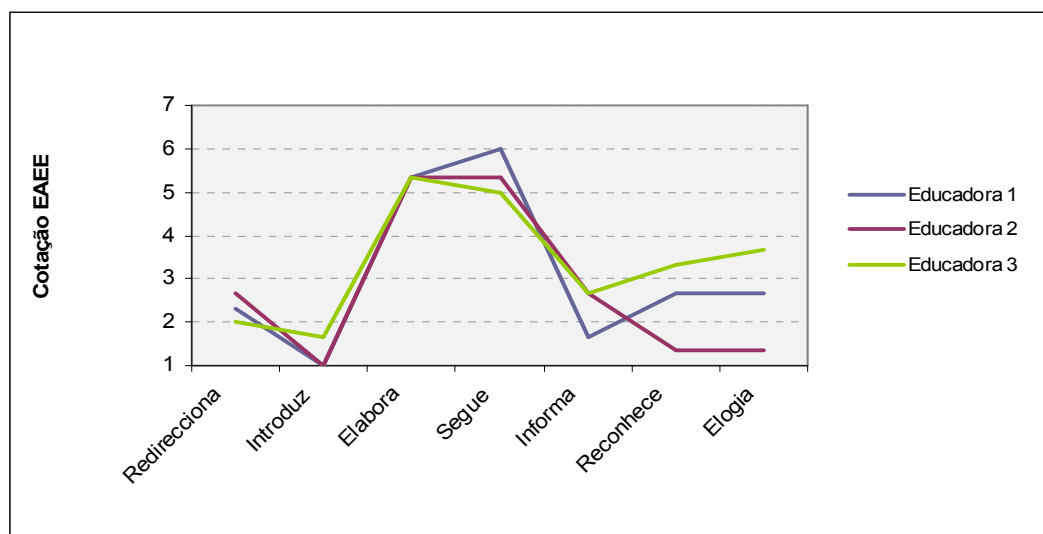


Gráfico 8 – Perfil das educadoras obtido a partir das cotações médias nos comportamentos interactivos – EAEE
Actividades estruturadas – pós - teste

Após o programa de intervenção/formação, nos momentos de actividades estruturadas, a **Educadora 1** continuou a apresentar as cotações mais elevadas nos comportamentos *elabora* e *segue*. Diminuiu ligeiramente, contudo, a frequência com que utiliza qualquer um destes comportamentos. Diminuiu também um pouco a frequência com que *reconhece* e *elogia* as crianças, assim como a frequência com que *redirecciona*, *introduz* e *informa* as crianças.

A **Educadora 2** apresenta as cotações mais elevadas nos comportamentos *elabora* e *segue*, registando um aumento na frequência com que utiliza estes comportamentos, e as cotações mais baixas em *introduz*, *reconhece* e *elogia*. Diminuiu significativamente a frequência com que *informa* as crianças. Deste modo, a tendência já revelada no período anterior à intervenção, para utilizar um perfil de interacção *elaborativo* nas situações de actividades estruturadas, confirmou-se após a formação.

A **Educadora 3** manteve as cotações mais altas em *elabora* e *segue*. Diminuiu ligeiramente a frequência com que *redirecciona*, *introduz* e *informa* as crianças. Aumentou ainda a frequência com que *elogia* as crianças.

Os resultados obtidos para os momentos de **actividades livres**, no período pós-teste, são apresentados no Gráfico 9.

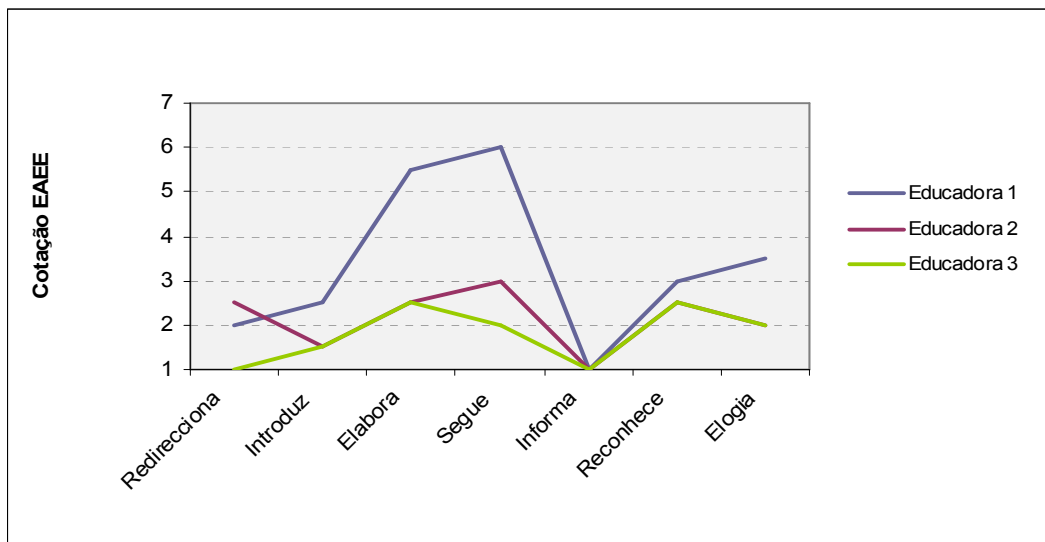


Gráfico 9 – Perfil das educadoras obtido a partir das cotações médias nos comportamentos interactivos – EAEE
Actividades livres – pós-teste

A **Educadora 1** obtém as cotações mais elevadas nos comportamentos *elabora* e *segue* e as cotações mais baixas nos comportamentos *redirecciona*, *introduz* e *informa*, tal como aconteceu na primeira avaliação com a EAEE. Contudo, após a intervenção, aumentou a frequência com que utiliza quer o comportamento *elabora*, quer o *segue* e diminuiu a frequência com que *informa* e *reconhece* as crianças.

A **Educadora 2** obtém a cotação mais alta no item *segue* (3), seguido dos itens *redirecciona* e *elabora* (2,5), e as cotações mais baixas surgem em *introduz* e *informa*. Manteve a frequência com que redirecciona e reconhece as crianças, mas diminuiu a frequência com que utiliza qualquer um dos restantes comportamentos de interacção específicos. Continua a não se destacar a utilização de nenhum comportamento em específico.

A **Educadora 3** apresenta as cotações mais altas nos comportamentos *elabora* e *reconhece*, embora tenha diminuído a frequência com que utiliza estes comportamentos. À excepção do item *reconhece*, que manteve a mesma cotação, diminuiu também a frequência com que utiliza os restantes comportamentos interactivos nas suas interacções com as crianças, sobretudo no que se refere aos seguimentos, durante os momentos de actividades livres, no período pós-formação.

Os resultados médios obtidos pelas três educadoras no momento de **lanche**, no período pós-teste, são apresentados no Gráfico 10.

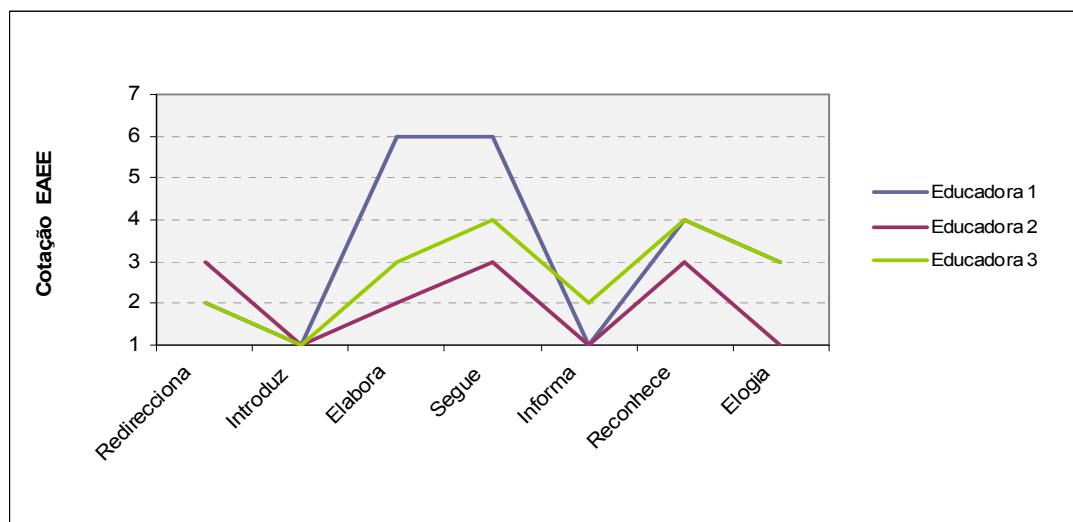


Gráfico 10 – Perfil das educadoras obtido a partir das cotações médias nos comportamentos interactivos – EAEE
Actividade lanche – pós-teste

Após a intervenção, nos momentos de lanche, a **Educadora 1** obtém as cotações mais altas nos itens *elabora* e *segue* e as cotações mais baixas nos itens *introduz* e *informa* (1) e *redirecciona* (2). Aumentou muito a frequência com que *segue*, *elabora*, *introduz* e *reconhece* as crianças. Passou, portanto, a exibir um perfil interactivo *elaborativo* também neste tipo de situação.

A **Educadora 2** continuou a apresentar as cotações mais elevadas nos comportamentos *redirecciona* e *segue*, apesar de ter diminuído um pouco a frequência com que revela estes comportamentos. As cotações mais baixas ocorrem nos itens *introduz*, *informa* e *elogia*, que registaram de igual modo, uma diminuição na frequência com que são utilizados, sobretudo o comportamento *introduz*. O comportamento *reconhece* mantém a mesma cotação (3).

A **Educadora 3** apresenta as cotações mais elevadas nos comportamentos *segue* e *reconhece*, tal como aconteceu no período anterior à intervenção. As cotações mais baixas surgem nos comportamentos *redirecciona*, *introduz* e *informa*. Diminuiu ligeiramente a

frequência com que *introduz* e *elogia* as crianças, e diminuiu significativamente a frequência com que *segue* as crianças.

Capítulo IV

Discussão dos Resultados

IV. Discussão dos resultados

IV.1. Qualidade geral das salas e Características sócio-demográficas

No presente estudo foram encontradas diferenças relativamente à qualidade global das salas, sendo a qualidade da sala da Educadora 1 considerada boa e a qualidade das salas das educadoras 2 e 3 considerada suficiente. Esta diferença resulta sobretudo da discrepância das cotações obtidas nas sub-escalas que dizem respeito às características de processo como é o caso de *Experiências de linguagem e raciocínio*, *Actividades criativas* e *Desenvolvimento social*.

As educadoras participantes neste estudo também diferem quanto ao tempo de serviço e experiência profissional e quanto ao tipo de vínculo com o Ministério da Educação. A Educadora 1 é a que tem mais anos de serviço e pertence ao quadro de escola, enquanto que a Educadora 2 é a que tem menos anos de serviço e o vínculo mais precário com o Ministério da Educação, sendo contratada a termo certo (pelo período de doze meses). A Educadora 3, por seu turno, pertence ao quadro de zona pedagógica e tem apenas menos um ano de tempo de serviço do que a Educadora 1.

Esta informação de cariz sócio-demográfico é congruente com as diferenças encontradas ao nível da qualidade avaliada pela ECERS, sendo compreensível que mais experiência e vínculo profissional mais estável possam estar associados a interacções mais positivas e sensíveis com as crianças.

IV.2. Caracterização dos perfis interactivos das educadoras – pré-teste

Os resultados mostraram que, antes da implementação da intervenção, a caracterização das interacções educadoras/crianças, utilizando a EAEE, apresentava semelhanças com a classificação encontrada por de Kruif e colaboradores no estudo que efectuaram em 2000, no qual obtiveram uma solução de quatro *clusters*: *cluster 1* - educadores *médios*, *cluster 2* - educadores *elaborativos*, *cluster 3* - educadores *controladores* e *cluster 4* - educadores *não elaborativos*. Assim, as Educadoras 1 e 3 mostraram um perfil idêntico ao perfil interactivo *elaborativo* e a Educadora 2 revelou um perfil semelhante ao perfil interactivo *médio*.

As Educadoras 1 e 3 utilizavam predominantemente, nas interações que mantinham com as crianças, comportamentos que são responsivos aos interesses e actividades das crianças, mas vão além do âmbito das especificidades dessas actividades, quer construindo informação adicional relacionada, quer solicitando respostas às crianças relacionadas com as suas actividades e interesses. Menos frequentemente utilizavam comportamentos não responsivos e ocasionalmente redireccionavam o envolvimento das crianças para actividades diferentes.

A Educadora 2 obteve cotações moderadas em praticamente todos os comportamentos interactivos específicos, não revelando preferência pela utilização de qualquer comportamento interactivo em específico. Nas interações que estabelecia com as crianças, por vezes redireccionava o seu envolvimento para actividades diferentes, por vezes introduzia as crianças não envolvidas em actividades novas, outras vezes, elaborava e fazia pedidos às crianças com base no que elas estavam a fazer ou nos seus interesses. Outras vezes ainda, informava, reconhecia ou elogiava as crianças e os seus produtos.

IV.3. Caracterização dos perfis interactivos das educadoras – pós-teste

Os resultados mostraram também que a implementação do programa de intervenção/formação para as educadoras, elaborado no âmbito deste estudo, teve efeitos positivos na promoção da qualidade das interações que estas mantinham com as suas crianças, nas suas salas. Para a Educadora 1, que demonstrou um perfil interactivo *elaborativo* em ambas as avaliações de pré e de pós-teste, os efeitos do programa de intervenção traduziram-se na diminuição da frequência com que passou a *redireccionar*, *introduzir* e *informar* as crianças. Isto é, passou a tentar, menos vezes, parar as crianças para as levar a fazer algo diferente e a utilizar menos frequentemente comportamentos não responsivos, que não estão relacionados com os interesses e actividades actuais das crianças. Passou, também, a elaborar com base nos interesses e acções das crianças e a fazer pedidos relacionados com o que as crianças já estavam a fazer, um pouco mais frequentemente. Aumentou ligeiramente, ainda, a frequência com que elogiava, e transmitia prazer e admiração às crianças.

A Educadora 2 foi aquela em que os efeitos do programa de intervenção foram mais notórios. Esta educadora passou de um perfil interactivo *médio*, obtido no pré-teste, para um perfil interactivo *elaborativo* no pós-teste. Deste modo, passou a, mais frequentemente, elaborar com base nos interesses e acções das crianças e a solicitar respostas relacionadas com o que as crianças já estão a fazer. Também diminuiu a frequência com que utilizava redireccionamentos, assim como comportamentos não responsivos (*introduz e informa*).

A Educadora 3 demonstrou, à semelhança da Educadora 1, um perfil interactivo *elaborativo* tanto no pré-teste como no pós-teste, tendo-se os efeitos positivos da intervenção traduzido na diminuição da frequência com que passou a utilizar comportamentos não responsivos, como é o caso de *introduz e informa* e na diminuição da frequência com que passou a redireccionar o envolvimento das crianças para uma actividade diferente.

Os resultados obtidos indicam que tanto no período pré-teste como no período pós-teste, as três educadoras participantes neste estudo utilizavam simultaneamente um leque diversificado de comportamentos nas interacções que mantinham com as crianças, que vão desde comportamentos directivos a comportamentos responsivos. Estes resultados são consistentes com a abordagem multivariada aos padrões de relação entre comportamentos directivos, elaborativos e responsivos dos educadores na sua interacção com as crianças, utilizada nos estudos de de Kruif e colaboradores (2000), de Pinto (2006) e de Grande e Pinto (no prelo).

Esta abordagem considera *Directividade*, *grau de Elaboração* e *Responsividade* como constructos multivariados existindo em contínuos separados e assumindo, por isso, que as interacções podem ser simultaneamente responsivas e directivas. Esta abordagem é contrária à perspectiva de diversos estudos que consideraram *Directividade* e *Responsividade* como dois extremos de um mesmo contínuo, implicando que um comportamento se for responsivo não pode ser directivo e vice-versa. Assim, as Educadoras 1 e 3 predominantemente faziam perguntas e solicitações relacionadas com os interesses e acções das crianças e elaboravam com base nas actividades do momento (eram responsivas), mas ocasionalmente, também paravam as crianças para as levar a fazer algo diferente (eram directivas). Do mesmo modo, a Educadora 2 utilizava comportamentos do tipo directivo (*segue, redirecciona, introduz, informa*) quase com a mesma frequência com que utilizava comportamentos do tipo responsivo (*elabora e reconhece*).

IV. 4. Caracterização dos perfis interactivos das educadoras por tipos de actividades

Pré-teste

Uma das questões que se colocou neste estudo foi saber se a caracterização das interacções educadoras/crianças no período pré-teste, era consistente ao longo dos diferentes tipos de actividades (estruturadas, livres e lanche). Os resultados obtidos mostraram que não se verificou uma consistência plena nos perfis interactivos demonstrados pelas educadoras, nos diferentes tipos de actividades considerados.

De facto, a Educadora 1 demonstrava um perfil interactivo *elaborativo* nas actividades estruturadas e nas actividades livres, mas na situação de lanche, revelava uma tendência diferente, utilizando mais predominantemente os comportamentos interactivos de tipo directivo e não responsivo (cotações mais elevadas surgem em *introduz* e *informa*).

A Educadora 2 exibía um perfil interactivo *médio* nas situações de actividades livres e na situação de lanche, não se registando grandes variações nas suas cotações para os sete comportamentos interactivos nestes dois tipos de situação. Já no que diz respeito aos momentos de actividades estruturadas, esta educadora revelava uma tendência para exibir um perfil interactivo *elaborativo*, na medida em que os comportamentos que utilizava preferencialmente nas suas interacções com as crianças eram os *seguimentos* e as *elaboraões*, apesar de utilizar ainda com maior frequência o comportamento *informa*, que é considerado não responsivo.

Por outro lado, a Educadora 3, tal como a educadora 1, demonstrava um perfil interactivo *elaborativo* nas situações de actividades estruturadas e livres, mas alterava ligeiramente o perfil de interacção na situação de lanche. Neste tipo de situação, utilizava predominantemente o comportamento interactivo *segue*, tal como acontecia nos outros tipos de actividades. Revelava, contudo, tendência a *elaborar* menos e a *reconhecer* e *elogiar* com mais frequência as crianças e os seus produtos. Pode, ainda assim, considerar-se que esta foi a educadora que demonstrou maior consistência no tipo de interacções que estabelecia com as crianças, ao longo das diferentes actividades.

Apesar de existir pouca informação relativamente ao modo como as educadoras se comportam nas suas interacções com as crianças nos diferentes tipos de actividades que

ocorrem nas salas de jardim de infância, estes resultados podem estar relacionados com as especificidades inerentes a cada tipo de actividade.

Os resultados obtidos na investigação sobre esta temática parecem indicar que nos momentos de actividades livres, os educadores têm tendência a interagir pouco com as crianças. Em 1994, File conduziu um estudo que pretendia analisar a complexidade cognitiva e social do jogo de crianças com desenvolvimento típico e de crianças com desenvolvimento atípico e as suas interações com os prestadores de cuidados, em situações de jogo livre. Verificou que para os dois grupos de crianças, a experiência mais frequente era não estarem envolvidas com a educadora (67% do tempo) e que as educadoras raramente forneciam suporte ao jogo social das crianças.

Zabalba (1998) refere que diferentes modelos de Educação Infantil insistem na necessidade de deixar espaços e momentos nos quais cada criança vai decidir o que fazer. Esta autonomia é combinada com os períodos de trabalho dirigido pelos educadores destinados a abordar as ‘tarefas chave’ do currículo e nos quais o trabalho está orientado para o desenvolvimento de competências específicas que constam nas propostas curriculares. Também Formosinho (1998) considera que nas situações pré-estruturadas, a contribuição do adulto é a mais influente. Em situações de ‘*laissez faire*’, a contribuição mais decisiva são os acessos de energia da criança (Zabalba, 1998).

IV.5. Caracterização dos perfis interactivos das educadoras por tipos de actividades

Pós-teste

No presente estudo foram analisados também os efeitos que o programa de intervenção/formação teve nos perfis interactivos das educadoras em cada tipo de actividades consideradas (estruturadas, livres e lanche). Verificou-se que esses efeitos não se traduziram de igual forma nos três tipos de actividades. Relativamente às situações de actividades estruturadas (em que as educadoras dirigem), a intervenção teve efeitos positivos para as três educadoras, na medida em que passaram a utilizar menos frequentemente *redireccionamentos* e comportamentos não responsivos, como é o caso de *introduz* e *informa*, e a utilizar predominantemente comportamentos directivos-responsivos, como é o caso de *segue* e *elabora*. No que se refere aos momentos de actividades livres e de lanche, a intervenção teve

efeitos díspares nas três educadoras. Em termos gerais, pode considerar-se positivo o facto de todas as educadoras terem diminuído a frequência com que informavam as crianças sobre assuntos não relacionados com as actividades do momento, mas, enquanto a Educadora 1 passou a elaborar e a seguir mais frequentemente com base nos interesses e acções das crianças, as Educadoras 2 e 3, em termos gerais, ou mantiveram, ou diminuíram a frequência com que utilizavam qualquer um dos comportamentos de interacção, nestes dois tipos de situação.

Pode, ainda, considerar-se que a intervenção teve efeitos ao nível da consistência dos perfis interactivos das educadoras ao longo dos diferentes tipos de actividades que decorrem nas salas de jardim de infância, para uma das educadoras. A Educadora 1 passou a demonstrar consistência nas suas interacções com as crianças nos três tipos de actividades considerados neste estudo, exibindo um perfil interactivo *elaborativo* nos momentos de actividades estruturadas, nos momentos de actividades livres e no momento de lanche.

Capítulo V

Conclusão, Limitações e Sugestões

V. Conclusão, Limitações e Sugestões

Neste estudo pretendeu-se fundamentalmente descrever, avaliar e compreender o modo como as três educadoras da amostra interagiam com as crianças nas salas de jardim de infância onde trabalhavam e, com base nas abordagens sobre práticas desenvolvimentalmente adequadas e nos resultados da investigação, intervir no sentido de promover a qualidade dessas interacções.

Os resultados obtidos neste estudo de caso, constituído de uma pequena amostra intencional e não representativa, não podem ser generalizados para a população em geral. O objectivo geral de um estudo de caso é, como referem Cohen e Manion (1994) explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar uma unidade - uma criança, uma turma, uma escola. Foi precisamente este o sentido de que se revestiu este projecto. A possibilidade de utilizar a investigação no próprio contexto de trabalho, como foi o caso, e de intervir nesse contexto com o objectivo prático de promover a sua qualidade, constituem uma mais-valia neste estudo. Acresce ainda o facto de todas as observações terem sido realizadas em contexto natural, o que permitiu o respeito pela dimensão ecológica que é também pano de fundo deste trabalho.

O programa de intervenção/formação teve efeitos positivos na promoção da qualidade global das interacções educadora/crianças para as três educadoras, mas nenhuma variável foi controlada de forma a garantir que os resultados obtidos após o programa se devessem exclusivamente à intervenção. Ainda assim, o desenho deste estudo incluiu momentos pré e pós-teste que permitem tirar ilações com um maior grau de confiança quanto aos efeitos desta intervenção. Com a finalidade de generalizar os efeitos da utilização dos conteúdos da EAEE como meio de intervenção na qualidade das interacções educadora/crianças, sugere-se que em futuros estudos, programas de intervenção similares ao desenvolvido no presente projecto, sejam aplicados em amostras representativas.

Pretendeu-se ainda avaliar a consistência dos perfis interactivos das educadoras ao longo das diferentes situações que ocorrem nas salas de jardim de infância, tanto no período pré-teste como no período pós-teste, tendo-se procedido à caracterização dos perfis de interacção das educadoras para os diferentes momentos considerados (actividades

estruturadas, actividades livres e lanche). Uma das limitações deste estudo reside no facto de o número de sessões de observação não ter sido igual para todos os tipos de actividades. A observação de um momento de lanche não é representativa, o que torna pouco válida a caracterização dos perfis de interacção para este tipo de situação. Ainda assim, verificou-se uma tendência para as educadoras variarem o seu estilo de interacção com as crianças de acordo com o tipo de actividades que se está a desenvolver nas suas salas. Seria assim, interessante, em futuros estudos, com uma amostra representativa, avaliar e caracterizar as interacções que as educadoras estabelecem com as crianças, quando estão envolvidas em actividades estruturadas, em actividades livres e em momentos de refeição.

Os resultados da intervenção com estas três educadoras realçam a importância e a utilidade de considerar e inserir os conteúdos e conceitos subjacentes à EAEE na formação de base ou em serviço das educadoras, assim como de promover, nas educadoras, comportamentos de monitorização e auto-avaliação das interacções que estabelecem com as crianças nas suas salas, de modo a promover uma menor utilização de redireccionamentos e de comportamentos não responsivos e uma maior utilização de comportamentos responsivos.

Bibliografia

Alferes, V., Barreira, C., Bidarra, M., Boavida, J., Costa, J., Ferreira, A., Ferreira, J., Festas, M., & Gaspar, M. (1996). Revista Portuguesa de Pedagogia: Domínios de Investigação, Orientações Metodológicas e Autores em Trinta Anos de Publicação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30 (3), 7-28.

Bairrão, J. (1994). A Perspectiva Ecológica na Avaliação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais e suas Famílias: o Caso da Intervenção Precoce. *Inovação*. Vol. 7, 37-48.

Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A Educação Pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bairrão, J. (1998). O Que é a Qualidade em Educação Pré-escolar?. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8* (expanded ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge

de Kruif, R., & McWilliam, R. A. (1999). Multivariate Relationships Among Developmental Age, Global Engagement, and Observed Child Engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 515-536.

de Kruif, R., McWilliam, R.A., Ridley, S., & Wakely, M. (2000). Classification of Teachers' Interaction Behaviours in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247-268.

File, N. (2000). Children's Play, Teacher-Child Interactions, and Teacher Beliefs in Integrated Early Childhood Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 223-240.

Formosinho, J., Spodek, B., et al., (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Gamelas, A. M. (2003). *Contributos Para o Estudo da Ecologia de Contextos Pré-escolares Inclusivos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Grande, C., & Pinto, A. I. (no prelo). *Estilos Interactivos de Educadoras do Ensino Especial em Contexto de Educação-de-Infância*. Psicologia: Teoria e Pesquisa.

Howes, C., & Smith, E. (1995). Relations Among Child Care Quality, Teacher Behaviour, Children's Play Activities, Emotional Security, and Cognitive Activity in Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.

Katz, L. (1998). Cinco Perspectivas Sobre a Qualidade. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Kessler, S. (1991). Alternative Perspectives on Early Childhood Education. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 183-197.

Kontos, S., & Keyes, L. (1999). An Ecobehavioral Analysis of Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, nº 1, 35-50).

McWilliam, R.A., Scarborough, A. A., & Kim, H. (2003). Adult Interactions and Child Engagement. *Early Education and Development*, 14, 7-27.

McWilliam, R. A., Scarborough, A. A., Bagby, J., & Sweeney, A. (1998). *Teaching Styles Rating Scale* (TSRS). Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina.

McWilliam, R. A., Zulli, R. A., & Kruif, R. E. L. (2001). *Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino: Manual* (Tradução: C. Aguiar). Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Investigação desenvolvimental, educacional e clínica em crianças e adolescentes.

National Association for the Education of Young Children (1997). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. A Position Statement of The National Association for the Education of Young Children. Washington, DC: NAEYC

National Association for the Education of Young Children (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8, 3d edition. A Position Statement of The National Association for the Education of Young Children. Washington, DC: Carol Copple and Sue Bredekamp editors.

Nóbrega, M. (1998). *Subsídios para o Estudo da Noção de Crianças em "Risco Ambiental"*. Porto: FPCEUP.

Ornelas, J. (1997). Psicologia Comunitária. Origens, Fundamentos e Áreas de Intervenção. *Análise Psicológica*, Vol. XV, 375-388.

Pinto, A.I. (2006). *O Envolvimento da Criança em Contexto de Creche. Os Efeitos de Características da Criança, da Qualidade do Contexto e das Interações Educativas*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto.

Reinhartsen, D., Garfinkle, A., & Wolery, M. (2002). Engagement with Toys in Two-Year-Old Children with Autism: Teacher Selection versus Child Choice. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27, nº 3, 175-187.

Ridley, S., Kruif, R., & McWilliam, R. A. (2000). *Effects of Child and Teacher Characteristics on Children's Observed Engagment*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Sakai, L., Marcy, W., Wishard, A., & Howes, C. (2003). Evaluating the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS): Assessing differences between the first and revised edition. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 427-445.

Scarr, S., Eisenberg, M., & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of Quality in Child Care Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 131-151.

Silva, M. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silvares, E. (2000). *Estudos de Caso em Psicologia Clínica Comportamental Infantil*. Campinas, SP: Papirus.

Thomas, G. (1992). Ecological Interventions. In Bryans, T.; Fox, M.; Labran, A.; Sigston, A. (Eds). *The Profession and Practice of Educational Psychology*. Londres: Cassel Educ. Ld.

Tietze, W., Bairrão, J., Leal, T., & Rossback, H. G. (1998). Assessing quality characteristics of center-based early childhood environments in Germany and Portugal. A cross national study. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 283-298.

Zabalba, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

**Interacção Educadoras/Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar:
Um Estudo de Caso**

Anexos

ANEXO I

Questionário Sócio-demográfico

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

Habilitações literárias: _____ Data de conclusão do curso: _____

Anos de serviço: _____

Situação profissional: _____

Características do grupo

Número de crianças na sala: _____

Sexo feminino: _____

Sexo masculino: _____

3 anos de idade: _____

4 anos de idade: _____

5 anos de idade: _____

6 anos de idade: _____

Número de adultos na sala: _____

Data: ____/____/____

ANEXO II

Acção de Formação sobre A qualidade das interacções educadora/crianças em contexto de educação pré-escolar, disponível em formato de papel na tese policopiada.

Qualidade dos Contextos de Educação Pré-escolar

ESTRUTURA

Ratio

Formação educadoras

Tamanho grupo

PROCESSO

Interacções educadora crianças

A pesquisa que estuda as relações entre a qualidade dos contextos educativos e o desenvolvimento da criança sugere que a qualidade de processo exerce uma influência maior nos resultados desenvolvimentais da criança.

A qualidade de processo das salas de educação pré-escolar é determinada, em larga medida, pelas interações que ocorrem entre as educadoras e as crianças.

A quantidade e a qualidade destas interações têm influência relevante no desenvolvimento das crianças, nos seus mais variados níveis.

Mas, **como medir e qualificar essas interações?** Iremos, de seguida ver um filme de 5 minutos, gravado numa sala de educação pré-escolar, e analisar as interações que se estabelecem entre a educadora e as crianças.

Filme 1

Apreciação e discussão sobre a qualidade das interacções educadora/crianças observadas neste filme

EAAE Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino (McWilliam, Scarborough, Bagby, & Sweeney, 1998)

Avalia os comportamentos interactivos e as características afectivas da educadora com as crianças.

Considera 7 comportamentos de ensino:

Redirecciona
Introduz
Elabora
Segue
Informa
Reconhece
Elogia

São medidos numa escala de 7 pontos

1	2	3	4	5	6	7
NUNCA	OCASIONALMENTE		FREQUENTEMENTE		A MAIOR PARTE DO TEMPO	

Considera 13 características afectivas:

Nível de actividade
Expressão positiva
Expressão negativa
Envolvimento visual
Responsividade física
Responsividade emocional
Consistência das interacções
Responsividade aos interesses
Directividade
Tom
Inclusão em actividades
Ensino de competências
Adequação do conteúdo

São medidas numa escala de 5 pontos

EX: Responsividade Física

1	2	3	4	5
NUNCA TEM CONTACTO FÍSICO COM AS CRIANÇAS	OCASIONALMENTE TEM CONTACTO FÍSICO COM AS CRIANÇAS		TEM CONTACTO FÍSICO COM AS CRIANÇAS COM MUITA FREQUÊNCIA	

Contexto das sessões de observação:

S – estruturado, dirigido pelo professor

U – não estruturado, jogo livre

O – actividades no exterior

M – refeições

8:00-8:15 _____

9:00-9:15 _____

10:00-10:15 _____

Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino

R.A. McWilliam, Anita A. Scarborough, Janet H. Bagby, e Alyse L. Sweeney

Frank Porter Graham Child Development Center

University of North Carolina at Chapel Hill

© 1996

Revista Março 1998

Professor _____

Observador _____

Creche _____

Data _____

COMPORTAMENTOS DE ENSINO							
<i>Durante a observação, com que frequência o professor exibiu os comportamentos que se seguem?</i>	<i>Nunca</i>		<i>Ocasionalmente</i>		<i>Frequentemente</i>		<i>A maior parte do tempo</i>
1. Redirecciona. Leva as crianças a fazer algo diferente do que estavam a fazer. Pára as crianças (i.e. <i>Não...</i> , <i>Pára...</i>) (não inclui transições naturais na sala).	1	2	3	4	5	6	7
2. Introduz. Dá algo para fazer à criança que não está envolvida ou que não conhece uma actividade.	1	2	3	4	5	6	7
3. Elabora. Fornece informação para desenvolver o envolvimento da criança, <i>sem desencadear comportamento</i> .	1	2	3	4	5	6	7
4. Segue. <i>Desencadeia respostas</i> (verbais ou comportamentais) relacionadas com o que as crianças já estão a fazer.	1	2	3	4	5	6	7
5. Informa. Fornece informação não elaborativa, conta histórias, canta.	1	2	3	4	5	6	7
6. Reconhece. Reconhece as crianças sem elaborar o que estão a fazer e sem as ajudar (inclui imitação).	1	2	3	4	5	6	7
7. Elogia. Elogia as crianças entusiasticamente. Transmite prazer ou admiração pelas crianças.	1	2	3	4	5	6	7

APECTO*Axíñale una cotação para cada item*

	1	2	3	4	5
8. Nível de actividade	Não despende nenhuma energia para responder às necessidades das crianças.		Despende alguma energia para responder às necessidades das crianças.		Despende muita energia para responder às necessidades das crianças.
9. Expressão positiva	Parece inexpressivo enquanto comunica (i.e., raramente sorri).		Comunica com pouco afecto ou expressividade (i.e. ocasionalmente sorri).		Sorri com muita frequência e usa inflexões de voz agradáveis enquanto comunica.
10. Expressão negativa	Frequentemente soa rabugento ou negativo enquanto comunica.		Algumas vezes soa rabugento ou negativo enquanto comunica.		Nunca soa rabugento ou negativo enquanto comunica.
11. Envolvimento visual	Nunca olha para as crianças nem segue visualmente as suas actividades.		Olha de forma inconsistente para as crianças e ocasionalmente segue visualmente as suas actividades.		Olha continuamente para as crianças e segue visualmente as suas actividades.
12. Responsividade física	Nunca tem contacto físico com as crianças.		Ocasionalmente tem contacto físico com as crianças.		Tem contacto físico com as crianças com muita frequência.
13. Responsividade emocional	Responde às crianças de uma forma desligada, não emotiva.		Ocasionalmente responde às crianças de uma forma carinhosa e protectora.		Muito frequentemente responde às crianças de uma forma carinhosa e protectora.
14. Consistência das interações	Responde às crianças de uma forma altamente inconsistente e imprevisível.		Responde às crianças de uma forma algo consistente e previsível.		Responde às crianças de uma forma altamente consistente e previsível.
15. Responsividade em relação aos interesses das crianças	Não responsivo. Ignora os interesses das crianças.		Algo responsivo. Ocasionalmente segue os interesses das crianças.		Altamente responsivo. Frequentemente segue os interesses das crianças.
16. Directividade em relação à criança	Controla e domina o ritmo e as actividades.		Por vezes, permite às crianças ditar o ritmo e as actividades.		Permite sempre que as crianças ditem o ritmo e as actividades.
17. Tom	Muito frequentemente comunica de uma forma autoritária.		Ocasionalmente comunica de uma forma autoritária, controladora.		Nunca comunica de uma forma autoritária ou controladora.
18. Inclusão em actividades	Esquece as crianças com necessidades especiais.		Ocasionalmente ajuda crianças com necessidades especiais a participar totalmente.		Ajuda as crianças com necessidades especiais a participar totalmente nas actividades de uma forma consistente
19. Ensino de competências específicas	Não ensina competências específicas às crianças com necessidades especiais.		Ensina as mesmas competências às crianças com necessidades especiais e às restantes.		Individualiza o ensino de competências específicas para crianças com necessidades especiais.
20. Adequação desenvolvimental	Fornece actividades e conteúdo muito abaixo ou acima do nível desenvolvimental.		Ocasionalmente adequa actividades e conteúdo ao nível desenvolvimental de cada criança.		Frequentemente adequa actividades e conteúdo ao nível desenvolvimental de cada criança.

Comportamentos de Ensino

1) Redirecciona

A educadora pára o envolvimento actual da criança com o objectivo de a levar a fazer algo diferente.

Os redireccionamentos incluem quer a tentativa directa para parar um comportamento inadequado, quer o redirecionamento da atenção da criança de uma actividade apropriada para outra actividade.

Exemplos de Redirecciona:

- A criança está a pintar com demasiada força e a educadora diz: “Devagarinho” ou “com cuidado”;
- Duas crianças a discutirem ou a baterem uma na outra e a educadora diz: “Não batemos nos nossos amigos”;
- Afastar um objecto da criança: “não precisas de mais tinta” ou “já brincaste muito com a plasticina”;
- Afastar uma criança de outra ou de um brinquedo;
- Castigar ou utilizar o 'time out';

2) Introduz

A educadora dá uma actividade nova a uma criança que não está envolvida em nada nesse momento.

Exemplos de Introduz:

- A educadora dá um brinquedo a uma criança que não está a fazer nada;
- A educadora convida uma criança que deambula pela sala para pintar um desenho;
- A educadora pergunta a crianças não envolvidas o que estão a fazer ou para que cantinho querem ir brincar;
- Pôr musica e encorajar as crianças a cantar ou a dançar;

3) Elabora

Consiste em fornecer às crianças *informação ou materiais relacionados com as actividades actuais* da criança mas indo além do âmbito das especificidades da actividade. Acontece quando o educador constrói a partir das actividades do momento ou da linguagem das crianças, fornecendo-lhes informações e materiais relacionados.

Podem ser **verbais** (descrever uma actividade de jogo em que as crianças estão envolvidas, desenvolver ou reafirmar o que a criança disse usando palavras novas, diferentes e adicionais, explicar) ou **não verbais** (demonstrar, modelar ou trazer materiais adicionais).

Exemplos de Elabora:

- A criança diz 'D.Auga' e a educadora modela dizendo 'D. Olga';
- A criança constrói uma torre de blocos e a educadora diz ' Estás a construir uma torre amarela';
- As crianças estão a brincar aos cabeleireiros e a educadora traz secadores e escovas;
- Quando as crianças pintam um desenho e as cores se misturam, a educadora explica como as cores podem ser misturadas para criar novas cores;
- As crianças estão muito interessadas no que a educadora está a fazer e ela começa a descrever o que faz.

4) Segue

Seguir é quando a educadora procura desencadear uma resposta relacionada com as actividades em que a criança está envolvida no momento. Os seguimentos podem ser verbais ou não verbais.

Exemplos de Segue:

- Perguntar a uma criança que está a brincar com um celeiro: “onde estão as vacas? Que som fazem as vacas?”;
- Dizer a uma criança que brinca com plasticina: “ Consegues fazer uma cobra? Rola-a primeiro”;
- A criança está a ver um livro e a educadora pergunta: “ O que está a fazer o gatinho?”;
- Dar uma caneta a uma criança que está a pintar para que ela o utilize;
- Apontar para a zona de um desenho que precisa de ser pintada;
- Dar um pão/iogurte ou colocá-lo à frente da criança para que ela coma/beba;
- Ensinar uma canção nova, procurando que as crianças a aprendam e participem;

5) Informa

Informar ocorre quando a educadora está a fornecer informação sem elaborar a partir da actividade actual da criança.

A actividade é iniciada e dirigida pela educadora e não responde a uma actividade iniciada pelas crianças.

Exemplos de Informa:

- A educadora canta sem que as crianças estejam muito envolvidas;
- Ler histórias, livros;
- A educadora fala sobre actividades futuras ou passadas, sobre visitas de estudo ou passeios;
- A educadora diz quais os cantinhos abertos e as actividades disponíveis;
- A educadora explica a uma criança porque não pode bater num colega, após uma briga;
- Falar muito tempo sobre uma coisa, sem que as crianças participem.

6) Reconhece

Consiste em responder às crianças ou às suas actividades mas não as descrever, desenvolver ou seguir. A educadora mostra à criança que ouviu ou viu o que elas fizeram mas não acrescenta nada à interacção ou à actividade.

Os reconhecimentos podem ser verbais ou não verbais.

Exemplos de Reconhece:

- Repetir o que a criança diz;
- A criança diz: “A minha mãe é bonita” e a educadora responde: “ É, não é?”;
- A educadora vê uma criança a desenhar e diz: “Hum Hum”;
- A criança pede mais leite e a educadora dá-lhe;
- A educadora passa à criança materiais que esta lhe pediu;
- Ajustar a cadeira da criança;
- Limpar o nariz a uma criança;

7) Elogia

O elogio ocorre quando a educadora aumenta o afecto para transmitir prazer ou admiração pelas crianças pelo seu comportamento ou pelos seus produtos.

Exemplos de Elogia:

- “Boa! Assim mesmo.”;
- Bater palmas (acompanhado de afecto);
- “Gosto muito do teu desenho”;
- “Bom trabalho”;
- Qualquer tentativa sincera de transmitir prazer e admiração à criança.

Características afectivas

8) Nível de Actividade

Este item mede a quantidade de energia que a educadora despende para responder às necessidades da criança. Importa observar se a educadora está sentada, exigindo que as crianças vão até ela, ou se está a circular, aproximando-se das actividades das crianças.

Em determinadas actividades, como o ler um livro, mede-se a energia que a educadora despende para manter as crianças interessadas, colocando e respondendo a questões e suplementando a actividade.

Pontuação elevada

Trazer materiais às crianças, responder a questões, despende energia física e mental para responder às necessidades das crianças.

Pontuação baixa

Despender pouca energia para responder às necessidades das crianças, visível pelo facto de a educadora estar parada e ter interacções limitadas apenas com as crianças que a abordam.

9) Expressão positiva

Avalia a medida em que a educadora transmite entusiasmo, excitação, felicidade e afecto às crianças.

Pontuação elevada

A educadora sorri frequentemente e utiliza inflexões de voz para transmitir às crianças prazer, felicidade.

Pontuação baixa

A educadora não utiliza um tom de voz carinhoso, excitado e não exhibe expressões faciais positivas, como sorrisos.

10) Expressão negativa

Avalia em que medida a educadora transmite desprazer ou infelicidade às crianças. Inclui franzer as sobrancelhas ou fazer comentários sarcásticos, 'mau humor' e negatividade por parte da educadora.

Pontuação elevada

Não ocorre censura, comentários sarcásticos, semblante severo ou outros comportamentos do género.

Pontuação baixa

As interacções são caracterizadas por um tom áspero, afecto reservado, irritação. Pode ocorrer censura, mau humor.

11) Envolvimento visual

Este item destina-se a captar *em que medida a educadora está a seguir visualmente* as actividades das crianças.

Existem dois níveis: **atenção aproximada e exploração**.

A **atenção aproximada** refere-se ao rigor com que a educadora presta atenção às actividades das crianças na sua presença.

A **exploração** refere-se à visualização e observação das crianças que não estão directamente envolvidas com a educadora.

Pontuação elevada

Inclui a observação cuidadosa das crianças que trabalham na presença da educadora (atenção aproximada) e monitorização regular das actividades das outras crianças na sala (exploração).

Pontuação média

Inclui: - a observação cuidadosa das crianças que trabalham próximo da educadora mas sem monitorizar as outras crianças da sala;
- posicionar-se num lugar que permite a monitorização de todas as crianças da sala mas sem tomar consciência das actividades específicas das crianças.

Pontuação baixa

Não observar as crianças e estar a preparar actividades ou a conversar com outros adultos.

12) Responsividade física

Refere-se à quantidade de contacto físico que se estabelece entre a educadora e as crianças. Inclui tocar as crianças para limpar o nariz, arranjar o cabelo, mostrar como se pega na tesoura. Inclui igualmente abraços, cócegas, estar com uma criança ao colo, etc.

Pontuação elevada

Contacto físico frequente com as crianças.

Pontuação baixa

Mínimo contacto físico com as crianças.

13) Responsividade emocional

Refere-se à medida em que a educadora interage com as crianças de uma forma calorosa e protectora. A educadora comunica de uma forma suave e carinhosa? A educadora transmite compreensão, apoio e afecto quando as crianças estão desiludidas, ansiosas ou tristes?

Pontuação elevada

Falar frequentemente com as crianças num tom que acalma, oferecendo apoio, encorajamento e compreensão, e responder aos sinais emocionais das crianças.

Pontuação baixa

Responder frequentemente de uma forma desligada, não afectiva ou ignorar os sinais emocionais das crianças: choro, riso, beicinho, etc.

14) Consistência das interacções

Destina-se a medir a *previsibilidade ou consistência das respostas da educadora às crianças*. Inclui dois aspectos: a consistência do comportamento ao longo do tempo e a consistência do comportamento com as diferentes crianças.

Pontuação elevada

A educadora trata todas as crianças de forma igual e tem um comportamento consistente ao longo das actividades ou dos dias.

Pontuação baixa

A educadora tem comportamentos muito inconsistentes com diferentes crianças (zanga-se com uma criança que está distraída mas não com outra que também não está atenta) e ao longo das actividades ou dos dias (a educadora é compreensiva e calorosa numa actividade de pintura e é áspera numa actividade de círculo).

15) Responsividade em relação aos interesses das crianças

Este item destina-se a captar *em que medida as interacções da educadora são baseadas nos interesses das crianças*. A educadora impõe actividades às crianças ou constrói a partir das actividades iniciadas pelas crianças e seus interesses?

Pontuação elevada

A educadora envolve-se em actividades relacionadas com os interesses das crianças e constrói actividades em resposta às questões ou comentários das crianças.

Pontuação baixa

A educadora não constrói actividades a partir das necessidades e desejos das crianças ou redirecciona frequentemente o envolvimento das crianças para actividades diferentes e não relacionadas com os seus interesses.

A cotação deste item reflecte a extensão da responsividade e a frequência com que os desejos das crianças são seguidos.

16) Directividade em relação à criança

Refere-se à *medida em que a educadora permite que as crianças ditem o ritmo e o conteúdo das actividades*. Examina se as actividades são muito estruturadas ou se as crianças têm flexibilidade para explorar no âmbito das actividades.

Pontuação elevada

A educadora permite que as crianças escolham de entre uma variedade de actividades e materiais, que tomem decisões sobre como os vão utilizar e que explorem actividades sozinhas.

Pontuação baixa

A educadora controla sempre as actividades, diz às crianças quais as actividades que podem realizar, como utilizar os materiais e o que devem produzir. Não deixa margem para a exploração por parte das crianças.

17) Tom

Este item avalia o *tom das interações da educadora com as crianças*. Verifica se a educadora usa um tom autoritário, controlador ou um tom assertivo. A mesma instrução efectuada em tons diferentes pode soar como uma sugestão útil ou como uma ordem.

Pontuação elevada

A educadora usa um tom assertivo e não autoritário com as crianças.

Pontuação baixa

A educadora utiliza um tom controlador, manda as crianças fazer coisas reivindicando controlo sobre as crianças e as suas actividades.

A cotação reflecte a quantidade de controlo inferido através do tom da educadora.

18) Inclusão em actividades

Este item mede especificamente a *participação de crianças com necessidades educativas especiais em actividades com outras crianças na sala.*

Não se cota quando não existem crianças com necessidades educativas especiais na sala.

Pontuação elevada

A educadora inclui e envolve crianças com NEE em actividades com outras crianças da sala e ajuda-as a integrar--se nessa actividade.

Pontuação baixa

Não se verificam tentativas por parte da educadora para incluir as crianças com NEE em actividades com outras crianças.

19) Ensino de competências específicas

Este item examina em que medida a educadora ensina competências específicas às crianças com necessidades educativas especiais.

Pontuação elevada

A educadora individualiza a instrução para ensinar competências que vão de encontro às necessidades específicas das crianças com NEE.

Pontuação baixa

A educadora não ensina competências específicas às crianças com NEE.

20) Adequação do conteúdo

Examina em que medida o conteúdo vai de encontro ao nível desenvolvimental das várias crianças.

Pontuação elevada

A educadora varia e dirige os conteúdos de forma a que se adaptem aos níveis desenvolvimentais específicos das diferentes crianças da sala.

Pontuação baixa

A educadora fornece actividades e conteúdo muito abaixo ou muito acima do nível desenvolvimental da maioria das crianças da sala.

Treino dos Comportamentos de Ensino

- | | |
|-----------------------|--|
| 1 Redirecciona | 6 Limpa o nariz a uma criança quando esta pede |
| 2 Introduz | 2 “Queres ir ver um livro?” para uma criança que não está a fazer nada |
| 3 Elabora | 1 Retira a boneca a uma criança que está a brincar |
| 4 Segue | 1 Diz “Não és tu agora” |
| 5 Informa | 7 Diz “Muito bem. Foste muito bonito” |
| 6 Reconhece | 4 “Dá pápa ao bebé” para uma criança que segura uma colher |
| 7 Elogia | 6 Passa uma caneta à criança quando esta pede |
| | 3 Explica como se faz um jogo para uma criança que está a brincar com esse jogo |
| | 5 Lê um livro |
| | 4 Pergunta à criança que vê um livro “ O que achas que o cão está a fazer?” |
| | 2 Dá brinquedos a uma criança que não está a fazer nada |
| | 3 Dá animais a crianças que estão a construir uma quinta com legos |
| | 5 “Podem ir brincar para a casinha e para as construções” |

Auto-avaliação com a EAEE

Preenchimento da folha de cotação da EAEE para as educadoras fazerem uma auto-avaliação das suas características de interacção com as crianças, com base nas suas vivências e experiências do dia-a-dia, nas salas de jardim de infância

Filme 2

Treino de cotação da EAEE

Contexto das sessões de observação:

S – estruturado, dirigido pelo professor

U – não estruturado, jogo livre

O – actividades no exterior

M – refeições

8.00-8.15 _____

9.00-9.15 _____

10.00-10.15 _____

Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino

R.A. McWilliam, Anita A. Scarborough, Janet H. Bagby, e Alyse L. Sweeney

Frank Porter Graham Child Development Center

University of North Carolina at Chapel Hill

© 1996

Revista Março 1998

Professor _____

Observador _____

Creche _____

Data _____

COMPORTAMENTOS DE ENSINO							
<i>Durante a observação, com que frequência o professor exibiu os comportamentos que se seguem?</i>							
	<i>Nunca</i>		<i>Ocasionalmente</i>		<i>Frequentemente</i>		<i>A maior parte do tempo</i>
1. Redirecciona. Leva as crianças a fazer algo diferente do que estavam a fazer. <i>Pára</i> as crianças (i.e. <i>Não...</i> , <i>Pára...</i>) (não inclui transições naturais na sala).	1	2	3	4	5	6	7
2. Introduz. Dá algo para fazer à criança que não está envolvida ou que não conhece uma actividade.	1	2	3	4	5	6	7
3. Elabora. Fornece informação para desenvolver o envolvimento da criança, <i>sem desencadear comportamento</i> .	1	2	3	4	5	6	7
4. Segue. <i>Desencadeia respostas</i> (verbais ou comportamentais) relacionadas com o que as crianças já estão a fazer.	1	2	3	4	5	6	7
5. Informa. Fornece informação não elaborativa, conta histórias, canta.	1	2	3	4	5	6	7
6. Reconhece. Reconhece as crianças sem elaborar o que estão a fazer e sem as ajudar (inclui imitação).	1	2	3	4	5	6	7
7. Elogia. Elogia as crianças entusiasticamente. Transmite prazer ou admiração pelas crianças.	1	2	3	4	5	6	7

AFECTO					
Assinale uma cotação para cada item					
	1	2	3	4	5
8. Nível de actividade	Não despende nenhuma energia para responder às necessidades das crianças.		Despende alguma energia para responder às necessidades das crianças.	4	Despende muita energia para responder às necessidades das crianças.
9. Expressão positiva	Parece inexpressivo enquanto comunica (i.e., raramente sorri).	2	Comunica com pouco afecto ou expressividade (i.e. ocasionalmente sorri).	4	5 Sorri com muita frequência e usa inflexões de voz agradáveis enquanto comunica.
10. Expressão negativa	Frequentemente soa rabugento ou negativo enquanto comunica.	2	Algumas vezes soa rabugento ou negativo enquanto comunica.	4	5 Nunca soa rabugento ou negativo enquanto comunica.
11. Envolvimento visual	Nunca olha para as crianças nem segue visualmente as suas actividades.	2	Olha de forma inconsistente para as crianças e ocasionalmente segue visualmente as suas actividades.	4	5 Olha continuamente para as crianças e segue visualmente as suas actividades.
12. Responsividade física	Nunca tem contacto físico com as crianças.	2	Ocasionalmente tem contacto físico com as crianças.	4	5 Tem contacto físico com as crianças com muita frequência.
13. Responsividade emocional	Responde às crianças de uma forma desligada, não emotiva.	2	Ocasionalmente responde às crianças de uma forma carinhosa e protectora.	4	5 Muito frequentemente responde às crianças de uma forma carinhosa e protectora.
14. Consistência das interações	Responde às crianças de uma forma altamente inconsistente e imprevisível.	2	Responde às crianças de uma forma algo consistente e previsível.	4	5 Responde às crianças de uma forma altamente consistente e previsível.
15. Responsividade em relação aos interesses das crianças	Não responsivo. Ignora os interesses das crianças.	2	Algo responsivo. Ocasionalmente segue os interesses das crianças.	4	5 Altamente responsivo. Frequentemente segue os interesses das crianças.
16. Directividade em relação à criança	Controla e domina o ritmo e as actividades.	2	Por vezes, permite às crianças ditar o ritmo e as actividades.	4	5 Permite sempre que as crianças ditem o ritmo e as actividades.
17. Tom	Muito frequentemente comunica de uma forma autoritária.	2	Ocasionalmente comunica de uma forma autoritária, controladora.	4	5 Nunca comunica de uma forma autoritária ou controladora.
18. Inclusão em actividades	Esquece as crianças com necessidades especiais.	2	Ocasionalmente ajuda crianças com necessidades especiais a participar totalmente.	4	5 Ajuda as crianças com necessidades especiais a participar totalmente nas actividades de uma forma consistente
19. Ensino de competências específicas	Não ensina competências específicas às crianças com necessidades especiais.	2	Ensina as mesmas competências às crianças com necessidades especiais e às restantes.	4	5 Individualiza o ensino de competências específicas para crianças com necessidades especiais.
20. Adequação desenvolvimental	Fornecer actividades e conteúdo muito abaixo ou acima do nível desenvolvimental.	2	Ocasionalmente adequa actividades e conteúdo ao nível desenvolvimental de cada criança.	4	5 Frequentemente adequa actividades e conteúdo ao nível desenvolvimental de cada criança.

Filme 3 – Sala da Educadora 1

Treino de cotação da EAEE

Contexto das sessões de observação:

S – estruturado, dirigido pelo professor

U – não estruturado, jogo livre

O – actividades no exterior

M – refeições

8.00-8.15 _____

9.00-9.15 _____

10.00-10.15 _____

Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino

R.A. McWilliam, Anita A. Scarborough, Janet H. Bagby, e Alyse L. Sweeney

Frank Porter Graham Child Development Center

University of North Carolina at Chapel Hill

© 1996

Revista Março 1998

Professor _____

Observador _____

Creche _____

Data _____

COMPORTAMENTOS DE ENSINO								
<i>Durante a observação, com que frequência o professor exibiu os comportamentos que se seguem?</i>		<i>Nunca</i>		<i>Ocasionalmente</i>		<i>Frequentemente</i>		<i>A maior parte do tempo</i>
1.	Redirecciona. Leva as crianças a fazer algo diferente do que estavam a fazer. Pára as crianças (i.e. <i>Não...</i> , <i>Pára...</i>) (não inclui transições naturais na sala).	1	2	3	4	5	6	7
2.	Introduz. Dá algo para fazer à criança que não está envolvida ou que não conhece uma actividade.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Elabora. Fornece informação para desenvolver o envolvimento da criança, <i>sem desencadear comportamento.</i>	1	2	3	4	5	6	7
4.	Segue. <i>Desencadeia respostas</i> (verbais ou comportamentais) relacionadas com o que as crianças já estão a fazer.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Informa. Fornece informação não elaborativa, conta histórias, canta.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Reconhece. Reconhece as crianças sem elaborar o que estão a fazer e sem as ajudar (inclui imitação).	1	2	3	4	5	6	7
7.	Elogia. Elogia as crianças entusiasticamente. Transmite prazer ou admiração pelas crianças.	1	2	3	4	5	6	7

AFECTO					
Assinale uma cotação para cada item					
	1	2	3	4	5
8. Nível de actividade	Não despende nenhuma energia para responder às necessidades das crianças.		Despende alguma energia para responder às necessidades das crianças.		Despende muita energia para responder às necessidades das crianças.
9. Expressão positiva	Parece inexpressivo enquanto comunica (i.e., raramente sorri).		Comunica com pouco afecto ou expressividade (i.e. ocasionalmente sorri).		Sorri com muita frequência e usa inflexões de voz agradáveis enquanto comunica.
10. Expressão negativa	Frequentemente soa rabugento ou negativo enquanto comunica.		Algumas vezes soa rabugento ou negativo enquanto comunica.		Nunca soa rabugento ou negativo enquanto comunica.
11. Envolvimento visual	Nunca olha para as crianças nem segue visualmente as suas actividades.		Olha de forma inconsistente para as crianças e ocasionalmente segue visualmente as suas actividades.		Olha continuamente para as crianças e segue visualmente as suas actividades.
12. Responsividade física	Nunca tem contacto físico com as crianças.		Ocasionalmente tem contacto físico com as crianças.	4	5 Tem contacto físico com as crianças com muita frequência.
13. Responsividade emocional	Responde às crianças de uma forma desligada, não emotiva.		Ocasionalmente responde às crianças de uma forma carinhosa e protectora.		5 Muito frequentemente responde às crianças de uma forma carinhosa e protectora.
14. Consistência das interações	Responde às crianças de uma forma altamente inconsistente e imprevisível.		Responde às crianças de uma forma algo consistente e previsível.		5 Responde às crianças de uma forma altamente consistente e previsível.
15. Responsividade em relação aos interesses das crianças	Não responsivo. Ignora os interesses das crianças.		Algo responsivo. Ocasionalmente segue os interesses das crianças.		5 Altamente responsivo. Frequentemente segue os interesses das crianças.
16. Directividade em relação à criança	Controla e domina o ritmo e as actividades.		Por vezes, permite às crianças ditar o ritmo e as actividades.	4	5 Permite sempre que as crianças ditem o ritmo e as actividades.
17. Tom	Muito frequentemente comunica de uma forma autoritária.		Ocasionalmente comunica de uma forma autoritária, controladora.		5 Nunca comunica de uma forma autoritária ou controladora.
18. Inclusão em actividades	Esquece as crianças com necessidades especiais.		Ocasionalmente ajuda crianças com necessidades especiais a participar totalmente.		5 Ajuda as crianças com necessidades especiais a participar totalmente nas actividades de uma forma consistente
19. Ensino de competências específicas	Não ensina competências específicas às crianças com necessidades especiais.		Ensina as mesmas competências às crianças com necessidades especiais e às restantes.		5 Individualiza o ensino de competências específicas para crianças com necessidades especiais.
20. Adequação desenvolvimental	Fornece actividades e conteúdo muito abaixo ou acima do nível desenvolvimental.		Ocasionalmente adequa actividades e conteúdo ao nível desenvolvimental de cada criança.	4	5 Frequentemente adequa actividades e conteúdo ao nível desenvolvimental de cada criança.

Filme 4 – Sala da Educadora 2

Treino de cotação da EAEE

Contexto das sessões de observação:

S – estruturado, dirigido pelo professor

U – não estruturado, jogo livre

O – actividades no exterior

M – refeições

8.00-8.15 _____

9.00-9.15 _____

10.00-10.15 _____

Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino

R.A. McWilliam, Anita A. Scarborough, Janet H. Bagby, e Alyse L. Sweeney

Frank Porter Graham Child Development Center

University of North Carolina at Chapel Hill

© 1996

Revista Março 1998

Professor _____

Observador _____

Creche _____

Data _____

COMPORTAMENTOS DE ENSINO							
<i>Durante a observação, com que frequência o professor exibiu os comportamentos que se seguem?</i>							
	<i>Nunca</i>		<i>Ocasionalmente</i>		<i>Frequentemente</i>		<i>A maior parte do tempo</i>
1. Redirecciona. Leva as crianças a fazer algo diferente do que estavam a fazer. Pára as crianças (i.e. <i>Não...</i> , <i>Pára...</i>) (não inclui transições naturais na sala).	1	2	3	4	5	6	7
2. Introduz. Dá algo para fazer à criança que não está envolvida ou que não conhece uma actividade.	1	2	3	4	5	6	7
3. Elabora. Fornece informação para desenvolver o envolvimento da criança, <i>sem desencadear comportamento.</i>	1	2	3	4	5	6	7
4. Segue. <i>Desencadeia respostas</i> (verbais ou comportamentais) relacionadas com o que as crianças já estão a fazer.	1	2	3	4	5	6	7
5. Informa. Fornece informação não elaborativa, conta histórias, canta.	1	2	3	4	5	6	7
6. Reconhece. Reconhece as crianças sem elaborar o que estão a fazer e sem as ajudar (inclui imitação).	1	2	3	4	5	6	7
7. Elogia. Elogia as crianças entusiasticamente. Transmite prazer ou admiração pelas crianças.	1	2	3	4	5	6	7

AFECTO					
Assinale uma cotação para cada item					
	1	2	3	4	5
8. Nível de actividade	Não despende nenhuma energia para responder às necessidades das crianças.		Despende alguma energia para responder às necessidades das crianças.		Despende muita energia para responder às necessidades das crianças.
9. Expressão positiva	Parece inexpressivo enquanto comunica (i.e., raramente sorri).		Comunica com pouco afecto ou expressividade (i.e. ocasionalmente sorri).		Sorri com muita frequência e usa inflexões de voz agradáveis enquanto comunica.
10. Expressão negativa	Frequentemente soa rabugento ou negativo enquanto comunica.		Algumas vezes soa rabugento ou negativo enquanto comunica.		Nunca soa rabugento ou negativo enquanto comunica.
11. Envolvimento visual	Nunca olha para as crianças nem segue visualmente as suas actividades.		Olha de forma inconsistente para as crianças e ocasionalmente segue visualmente as suas actividades.		Olha continuamente para as crianças e segue visualmente as suas actividades.
12. Responsividade física	Nunca tem contacto físico com as crianças.		Ocasionalmente tem contacto físico com as crianças.		Tem contacto físico com as crianças com muita frequência.
13. Responsividade emocional	Responde às crianças de uma forma desligada, não emotiva.		Ocasionalmente responde às crianças de uma forma carinhosa e protectora.		Muito frequentemente responde às crianças de uma forma carinhosa e protectora.
14. Consistência das interações	Responde às crianças de uma forma altamente inconsistente e imprevisível.		Responde às crianças de uma forma algo consistente e previsível.		Responde às crianças de uma forma altamente consistente e previsível.
15. Responsividade em relação aos interesses das crianças	Não responsivo. Ignora os interesses das crianças.		Algo responsivo. Ocasionalmente segue os interesses das crianças.		Altamente responsivo. Frequentemente segue os interesses das crianças.
16. Directividade em relação à criança	Controla e domina o ritmo e as actividades.		Por vezes, permite às crianças ditar o ritmo e as actividades.		Permite sempre que as crianças ditem o ritmo e as actividades.
17. Tom	Muito frequentemente comunica de uma forma autoritária.		Ocasionalmente comunica de uma forma autoritária, controladora.		Nunca comunica de uma forma autoritária ou controladora.
18. Inclusão em actividades	Esquece as crianças com necessidades especiais.		Ocasionalmente ajuda crianças com necessidades especiais a participar totalmente.		Ajuda as crianças com necessidades especiais a participar totalmente nas actividades de uma forma consistente
19. Ensino de competências específicas	Não ensina competências específicas às crianças com necessidades especiais.		Ensina as mesmas competências às crianças com necessidades especiais e às restantes.		Individualiza o ensino de competências específicas para crianças com necessidades especiais.
20. Adequação desenvolvimental	Fornecer actividades e conteúdo muito abaixo ou acima do nível desenvolvimental.		Ocasionalmente adequa actividades e conteúdo ao nível desenvolvimental de cada criança.		Frequentemente adequa actividades e conteúdo ao nível desenvolvimental de cada criança.

Filme 5 – Sala da Educadora 3

Treino de cotação da EAEE

Contexto das sessões de observação:

S – estruturado, dirigido pelo professor

U – não estruturado, jogo livre

O – actividades no exterior

M – refeições

8.00-8.15 _____

9.00-9.15 _____

10.00-10.15 _____

Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino

R.A. McWilliam, Anita A. Scarborough, Janet H. Bagby, e Alyse L. Sweeney

Frank Porter Graham Child Development Center

University of North Carolina at Chapel Hill

© 1996

Revista Março 1998

Professor _____

Observador _____

Creche _____

Data _____

COMPORTAMENTOS DE ENSINO							
<i>Durante a observação, com que frequência o professor exibiu os comportamentos que se seguem?</i>							
	<i>Nunca</i>		<i>Ocasionalmente</i>		<i>Frequentemente</i>		<i>A maior parte do tempo</i>
1. Redirecciona. Leva as crianças a fazer algo diferente do que estavam a fazer. Pára as crianças (i.e. <i>Não...</i> , <i>Pára...</i>) (não inclui transições naturais na sala).	1	2	3	4	5	6	7
2. Introduz. Dá algo para fazer à criança que não está envolvida ou que não conhece uma actividade.	1	2	3	4	5	6	7
3. Elabora. Fornece informação para desenvolver o envolvimento da criança, <i>sem desencadear comportamento.</i>	1	2	3	4	5	6	7
4. Segue. <i>Desencadeia respostas</i> (verbais ou comportamentais) relacionadas com o que as crianças já estão a fazer.	1	2	3	4	5	6	7
5. Informa. Fornece informação não elaborativa, conta histórias, canta.	1	2	3	4	5	6	7
6. Reconhece. Reconhece as crianças sem elaborar o que estão a fazer e sem as ajudar (inclui imitação).	1	2	3	4	5	6	7
7. Elogia. Elogia as crianças entusiasticamente. Transmite prazer ou admiração pelas crianças.	1	2	3	4	5	6	7

AFECTO					
Assinale uma cotação para cada item					
	1	2	3	4	5
8. Nível de actividade	Não despende nenhuma energia para responder às necessidades das crianças.		Despende alguma energia para responder às necessidades das crianças.		Despende muita energia para responder às necessidades das crianças.
9. Expressão positiva	Parece inexpressivo enquanto comunica (i.e., raramente sorri).		Comunica com pouco afecto ou expressividade (i.e. ocasionalmente sorri).		Sorri com muita frequência e usa inflexões de voz agradáveis enquanto comunica.
10. Expressão negativa	Frequentemente soa rabugento ou negativo enquanto comunica.		Algumas vezes soa rabugento ou negativo enquanto comunica.		Nunca soa rabugento ou negativo enquanto comunica.
11. Envolvimento visual	Nunca olha para as crianças nem segue visualmente as suas actividades.		Olha de forma inconsistente para as crianças e ocasionalmente segue visualmente as suas actividades.		Olha continuamente para as crianças e segue visualmente as suas actividades.
12. Responsividade física	Nunca tem contacto físico com as crianças.		Ocasionalmente tem contacto físico com as crianças.		Tem contacto físico com as crianças com muita frequência.
13. Responsividade emocional	Responde às crianças de uma forma desligada, não emotiva.		Ocasionalmente responde às crianças de uma forma carinhosa e protectora.		Muito frequentemente responde às crianças de uma forma carinhosa e protectora.
14. Consistência das interações	Responde às crianças de uma forma altamente inconsistente e imprevisível.		Responde às crianças de uma forma algo consistente e previsível.		Responde às crianças de uma forma altamente consistente e previsível.
15. Responsividade em relação aos interesses das crianças	Não responsivo. Ignora os interesses das crianças.		Algo responsivo. Ocasionalmente segue os interesses das crianças.		Altamente responsivo. Frequentemente segue os interesses das crianças.
16. Directividade em relação à criança	Controla e domina o ritmo e as actividades.		Por vezes, permite às crianças ditar o ritmo e as actividades.		Permite sempre que as crianças ditem o ritmo e as actividades.
17. Tom	Muito frequentemente comunica de uma forma autoritária.		Ocasionalmente comunica de uma forma autoritária, controladora.		Nunca comunica de uma forma autoritária ou controladora.
18. Inclusão em actividades	Esquece as crianças com necessidades especiais.		Ocasionalmente ajuda crianças com necessidades especiais a participar totalmente.		Ajuda as crianças com necessidades especiais a participar totalmente nas actividades de uma forma consistente
19. Ensino de competências específicas	Não ensina competências específicas às crianças com necessidades especiais.		Ensina as mesmas competências às crianças com necessidades especiais e às restantes.		Individualiza o ensino de competências específicas para crianças com necessidades especiais.
20. Adequação desenvolvimental	Fornecer actividades e conteúdo muito abaixo ou acima do nível desenvolvimental.		Ocasionalmente adequa actividades e conteúdo ao nível desenvolvimental de cada criança.		Frequentemente adequa actividades e conteúdo ao nível desenvolvimental de cada criança.

É desejável que as educadoras utilizem todos os Comportamentos de Ensino descritos na Escala, tendo em consideração as diferentes actividades, circunstâncias e características das crianças.

Vários estudos utilizando esta escala permitiram verificar que as educadoras têm tendência a comportar-se de uma forma previsível.

Resultados da Investigação em Portugal

1) Foi realizado um estudo de caracterização dos padrões interactivos dos educadores em sala de creche na Área Metropolitana do Porto (Pinto, 2006). Foram identificados 2 estilos interactivos de educadores:

Educadoras Directivas-Elaborativas valores mais baixos em redirecciona e mais elevados nos outros comportamentos de ensino e na dimensão afecto.

Educadoras Directivas Não contingentes valores mais elevados em redirecciona e mais baixos nos outros comportamentos de ensino e na dimensão afecto.

Resultados da Investigação em Portugal

2) Num outro estudo realizado com 50 educadoras do Ensino especial, Catarina Grande e Ana Isabel Pinto identificaram 2 estilos interactivos de educadores:

Educadoras Directivas predominam comportamentos directivos (média de **Redirecciona, Introduz e Informa**). Valores mais baixos nos outros 4 comportamentos de ensino e na dimensão Afecto.

Educadoras Elaborativas predominam comportamentos elaborativos e responsivos (valores mais elevados nos comportamentos **Elabora, Segue, Reconhece e Elogia** e na dimensão Afecto).

A identificação dos estilos interactivos das educadoras é extremamente importante pois tais interacções têm sido consideradas como constituindo um aspecto poderoso do contexto de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. (Ana Isabel Pinto, 2006).

Os estilos interactivos das educadoras influenciam:

- **envolvimento das crianças;**
- desenvolvimento da linguagem;
- competências de comunicação;
- desenvolvimento global.

O que é o envolvimento?

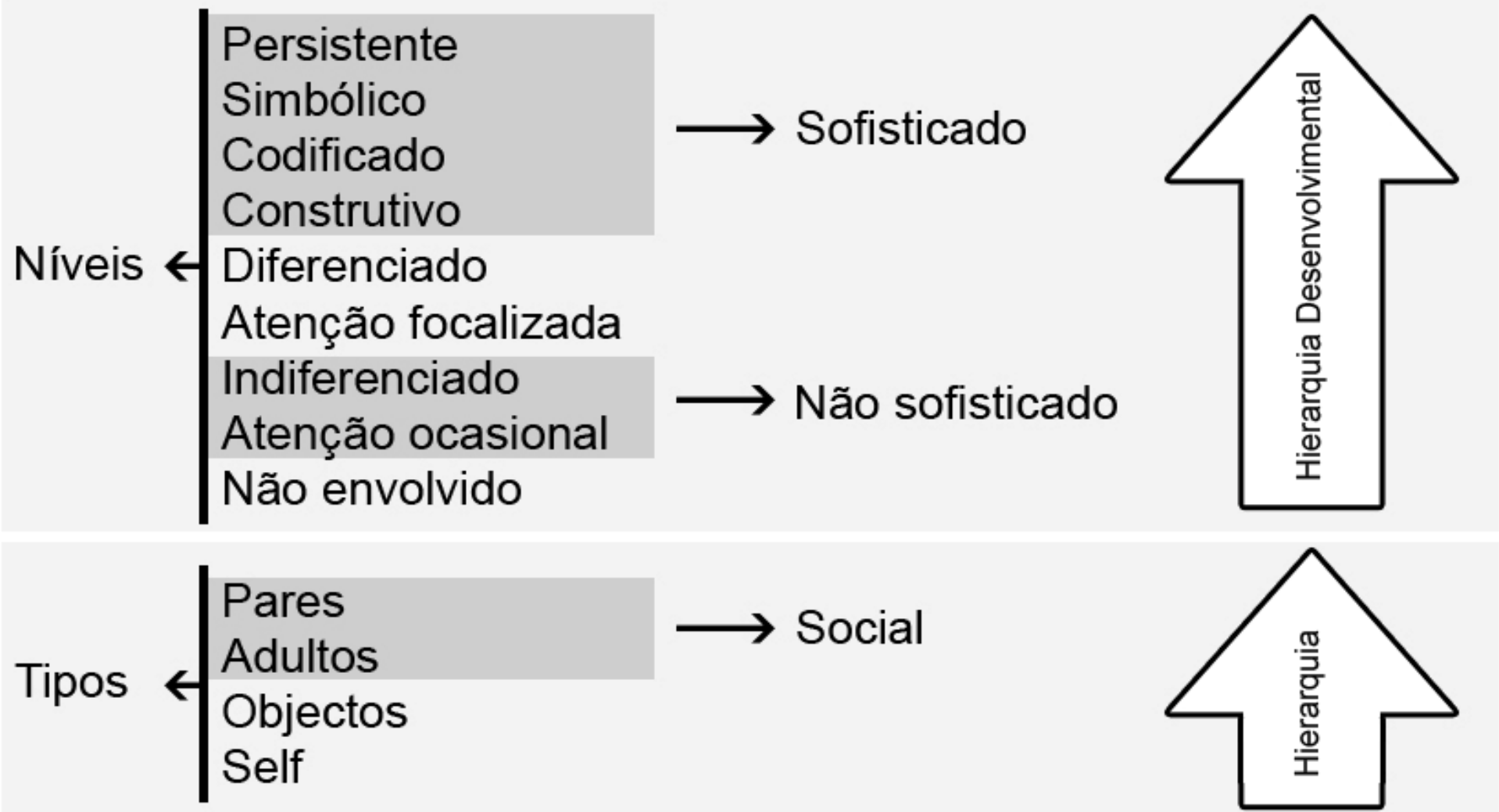
Quantidade de tempo que a criança passa a interagir activa ou atentamente com o seu ambiente (com adultos, pares ou materiais) de um forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência.

(McWilliam& Bailey, 1992, 1995)

O envolvimento de qualidade superior constitui um factor mediador potencialmente crítico na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

(McWilliam & Bailey, 1992, 1995)

NÍVEIS E TIPOS DE ENVOLVIMENTO



Resultados da Investigação em Portugal

Nos estudos realizados em contexto nacional anteriormente referidos, foi estudada a relação entre os perfis interactivos das educadoras e os resultados de envolvimento das crianças.

Educadoras Directivas

Resultados do Envolvimento das crianças:

Mais tempo em envolvimento não sofisticado

Educadoras Elaborativas

Resultados do Envolvimento das crianças:

Mais tempo em envolvimento sofisticado: simbólico construtivo e persistente

Estilos Interactivos das Educadoras

Directividade e Responsividade

- devem ser considerados dois contínuos de comportamentos de interacção.
- as educadoras podem e devem ser simultaneamente directivas e responsivas.

Directividade - comportamentos que comunicam à criança expectativas acerca do que devem fazer, dizer ou ao que devem prestar atenção.

Responsividade - comportamentos que surgem em resposta às actividades, verbalizações e interesses das crianças.

Alguns estudos concluíram que os comportamentos que são responsivos sem fornecerem direcção à criança e os comportamentos que são directivos sem responderem aos interesses das crianças não influenciam o desenvolvimento.

Quando a **directividade** ocorre conjuntamente com **não responsividade**, esta encontra-se negativamente associada às competências de comunicação da criança, ao passo que, quando a **directividade** é utilizada pelo adulto em paralelo com **comportamentos responsivos e elaborativos**, está associada a níveis mais elevados de desenvolvimento.

(Mahoney & Powell, 1988; Harris, 1994)

Somente os comportamentos de prestadores de cuidados que associam **directividade e responsividade** influenciam o envolvimento da criança.

(McWilliam, Scarborough e Kim, 2003)

Como promover a qualidade das interacções educadora/crianças nas seguintes situações?

SITUAÇÃO 1

Uma criança brinca sozinha com os legos



Comportamentos da Educadora

- perguntar à criança o que está a construir (seguir)
- trazer materiais adicionais para a sua actividade (elaborar)
- sugerir à criança que construa algo diferente (seguir)
- conversar com a criança sobre a sua actividade (elaborar)
- elogiar a construção da criança (elogiar)



Envolvimento da Criança

- Comportamento Codificado
- Jogo construtivo

SITUAÇÃO 2

A educadora lê uma história às crianças



Comportamentos da Educadora – Informa



- Fazer perguntas sobre as personagens (seguir)
- Pedir às crianças para descreverem as imagens do livro, p.ex.: “de que cor é o chapéu da menina?” (seguir)



Envolvimento da Criança – Atenção Focalizada

- Comportamento Codificado

SITUAÇÃO 3

As crianças brincam na casinha com as bonecas



O envolvimento com pares é hierarquicamente superior

Outras situações expostas pelas educadoras