



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Maria Inês Dutra Pavão

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Educação Pré-Escolar

O desenvolvimento positivo e estratégias de responsabilidade na
Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Fernando de Sousa Ferreira dos Santos

maio de 2017

AGRADECIMENTOS

Chegando assim ao fim do meu percurso académico, não poderia deixar de reconhecer a amizade e carinho e apoio incondicional das pessoas que me acolheram nesta cidade tão longe dos Açores, e que contribuíram para o meu sucesso e crescimento principalmente no desenvolvimento e concretização deste estudo. Desta forma, gostaria de manifestar todo o carinho e gratidão a essas mesmas pessoas:

- Aos meus queridos pais, por me terem sempre apoiado e incentivado a seguir o meu grande sonho de criança, ser educadora de infância. Por todo o esforço e ajuda que me deram ao longo destes cinco anos em que estive tão longe de casa. Sem eles nada disto teria sido possível;

- A todos os docentes envolvidos na Prática de Ensino Supervisionada, principalmente ao meu professor Doutor Fernando Santos, por toda a ajuda, paciência e incentivo com a realização deste estudo;

- À educadora Conceição, por se ter demonstrado sempre prestável para nos ajudar, ensinar e apoiar. Com ela aprendi muito e será sempre uma pessoa muito especial;

- Aos “meus meninos” do jardim de infância, por terem sido os agentes principais para a concretização deste estudo; pelas brincadeiras e mimos que recordarei para sempre com muito carinho e saudade;

- À Joana! Minha grande amiga, companheira de casa e par de estágio que sempre se esforçou para compreender e apoiou-me ao máximo neste estudo. Por todos os bons momentos passados juntas, pela alegria, pela amizade, pelo apoio, por tudo!;

- A todas as minhas colegas que me acompanharam na elaboração deste relatório, pelos bons e agradáveis momentos passados na biblioteca, pelo apoio, carinho e amizade enquanto nos apoiámos mutuamente, especialmente à querida Francisca;

- A toda a minha família e amigos, que mesmo distantes sempre me apoiaram. Um obrigada especial à Viviana, minha grande amiga, companheira e cúmplice deste mesmo sonho. Por todo o companheirismo, ajuda e amizade demonstrada ao longo destes anos, que mesmo distantes, estivemos sempre unidas;

-Ao Bruno, pelo amor e grande amizade. Por ter sido um grande apoio ao longo destes cinco anos; por toda a força, ajuda, dedicação e paciência nos momentos mais difíceis. Por nunca me ter deixado ir a baixo, mesmo estando longe.

- A Viana! A esta linda cidade... que me acolheu de tão longe, que me proporcionou os melhores anos da minha vida com pessoas muito especiais que se foram cruzando comigo ao longo deste percurso académico! A todas um muito obrigada, ficarão para sempre no meu coração!

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado de Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Este relatório apresenta-se dividido em três partes: capítulo I com as caracterizações do agrupamento, Jardim de Infância e grupo de crianças; capítulo II direcionado para o estudo onde é apresentada uma contextualização e apresentação dos objetivos de estudo, fundamentação teórica, metodologia e análise e discussão dos resultados. Para o presente estudo foram delineados os seguintes objetivos específicos: i) analisar os comportamentos de responsabilidade das crianças; ii) desenvolver estratégias para ultrapassar dificuldades e promover a responsabilidade; iii) compreender a utilidade dos jogos na promoção da responsabilidade. Os participantes do estudo foram 24 crianças (13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino) com cinco anos de idade, a Educadora Cooperante que tinha 32 anos de experiência e a Educadora Estagiária, tendo esta desenvolvido um programa de intervenção implementando o modelo de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social de Donald Hellison. Deste modo, foram implementadas quatro tarefas ao longo da intervenção com o intuito de desenvolver gradualmente os níveis do DRPS de Donald Hellison. Os níveis são: a) nível I, respeito pelos sentimentos e direitos dos outros; b) nível II, participação e esforço; c) nível III, autonomia; d) nível IV, liderança e ajuda nos outros e e) nível V, transferência. Utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa, de carácter exploratório, pelo que se recorreu a diversos instrumentos de recolha de dados: i) observação participante ii) diário reflexivo; iii) entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados através de uma Análise de Conteúdo para a qual foram criados três temas e cinco categorias: antes da intervenção – comportamentos de responsabilidade e necessidade de um modelo; durante a intervenção – tarefas; pós-intervenção – necessidade de tempo; continuidade das estratégias. Antes da intervenção, o grupo apresentava dificuldade em respeitar as ideias e sentimentos dos outros, pelo que foi possível enquadrar este grupo de crianças no nível I de responsabilidade (i.e, respeito). Após a implementação das estratégias de intervenção (i.e., banco da paz, quadro dos pontos, atribuição de medalhas semanais, lugar diferenciado a cada dia na mesa de atividade), os resultados obtidos apontam para uma melhoria dos comportamentos relacionados com a responsabilidade, sugerindo os benefícios de se desenvolver programas de intervenção com este tipo de objetivos e de se adotarem estratégias de responsabilidade. No entanto, dado que os resultados obtidos apontam para a persistência de alguns comportamentos menos adequados (i.e., dificuldade em respeitar colegas, validar ideias dos outros, dividir material/brinquedos), este estudo vem corroborar a ideia, já referida por outros investigadores, da necessidade de aumentar o período de tempo deste tipo de programas de intervenção, de modo a potenciar os benefícios da adoção de estratégias de responsabilidade.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Educação Física; Responsabilidade pessoal e social; estratégias de responsabilidade.

Maio de 2017

ABSTRACT

This report was prepared in the context of practicum as a requirement for attaining a Master's Degree in Pre-School Education in the Higher School of Education at Viana do Castelo, Portugal. This report is divided in three parts: chapter I includes a description of the Pre-School setting and group of children; chapter II includes the study's objectives, a literature review, data analysis, discussion and conclusions. In this sense, the following specific objectives drove this study: i) analyze children's personal and social responsibility (PSR) behaviors; ii) develop strategies to overcome difficulties and promote responsibility; iii) understand how games can help the development of responsibility. The participants in this study were 24 children (13 males and 11 females) with five years of age, the supervisor who was an educator with 32 years of teaching experience, and the student-educator, who developed an intervention program based on Donald Hellison's Model of Taking PSR model. Thereby, four activities were implemented throughout the intervention in order to gradually develop Donald Hellison's PSR model, such as: a) level I, respect for the feelings and rights of others; b) level II, participation and effort; c) level III, autonomy; d) level IV, leadership and helping others and e) level V, transference. A qualitative approach was used as the study had an exploratory nature. Hence, several data collection instruments were used: i) participant observation ii) reflexive journals ; iii) semi-structured interviews. The data were analyzed through a content analysis that generated three themes and five categories: pre-intervention, - responsibility behaviors and the need for a model; throughout the intervention, - activities; post-intervention, - need for time and continuous use of strategies. Before the intervention, the group showed some difficulties in respecting the ideas and feelings of others. Based on the children's observed behaviors, it was possible to conclude there was a need to develop Hellison's level I of responsibility (i.e., respect). After implementing the intervention strategies (i.e., peace bench, point board, attribution of weekly medals, different seats in the activity table every day) the findings point to an improvement in responsibility behaviours, suggesting the benefits of developing intervention programs with this type of objectives and adopting PSR strategies. However, given that the results point to the persistence of some challenging behaviours (i.e., difficulty in respecting colleagues, validating other people's ideas, sharing material/toys), this study supports the idea, already mentioned by other researchers, that there is the need to increase the duration of this type of programs in order to maximize the benefits and advantages of adopting PSR strategies to promote these type of outcomes.

Key words: pre-school education; Physical Education; Personal and social responsibility; Personal and social responsibility strategies.

May, 2017

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT.....	vii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xi
LISTA DE FIGURAS	xiii
LISTA DE TABELAS	xv
LISTA DE GRÁFICOS	xvii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	3
1. Caracterização do Agrupamento e Meio	3
2. Caracterização do jardim de infância e sala	5
3. Caracterização do grupo de crianças	14
CAPÍTULO II – O ESTUDO.....	25
1. Enquadramento do estudo	25
1.1. Contextualização e pertinência do estudo.....	25
1.1. Definição do problema e objetivos do estudo	27
2. Fundamentação teórica do estudo	27
2.1. O Desenvolvimento Positivo (DP)	28
2.1.1. O Desenvolvimento Positivo através da Educação Física.....	29
2.2. O modelo de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social (DRPS)	31
2.2.1. Níveis de responsabilidade	33
2.2.2. Estratégias de responsabilidade	36
2.2.3. O Papel do Educador no Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social... ..	38
3. Os jogos no desenvolvimento motor, pessoal e social da criança.....	40
1. Metodologia.....	43
1.1. Fundamentação metodológica	43
1.2. Participantes.....	45
1.3. Instrumentos de recolha de dados	46
1.3.1. Observação	47
1.3.2. Diário reflexivo	48
1.3.3. Gravações audiovisuais e fotográficas	49
1.3.4. Entrevista	50

1.4. Programa de Intervenção	53
1.5. Análise de dados	56
2. Apresentação dos resultados	59
2.1. Antes da Intervenção	59
2.1.1. Comportamentos de responsabilidade.....	59
2.1.2. Necessidade de um modelo.....	62
2.2. Intervenção	66
2.2.1. Tarefa 1	66
2.2.2. Tarefa 2	70
2.2.3. Tarefa 3	75
2.2.4. Tarefa 4	78
2.3. Pós-intervenção.....	83
2.3.1. Necessidade de mais tempo	83
2.3.2. Continuidade de estratégias	84
3. Discussão dos resultados	84
4. Conclusões	89
4.1. Analisar os comportamentos de responsabilidade das crianças.....	89
4.2. Desenvolver estratégias para ultrapassar dificuldades e promover a responsabilidade	91
4.3. Compreender a utilidade dos jogos na promoção da responsabilidade	93
4.4. Limitações do estudo e recomendações futuras	94
CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES.....	97
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS	113
Anexo 1 - Declaração de cedência de direitos de imagem	115
Anexo 2 – Consentimento para entrevistas	117
Anexo 3 – Descrição das tarefas	119
Tarefa 1	119
Tarefa 2	123
Tarefa 3	126
Tarefa 4	128

LISTA DE ABREVIATURAS

DR – Diário Reflexivo

DRPS – Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social

EE - Educadora Estagiária

EC – Educadora Cooperante

EEC – Entrevista à Educadora Cooperante

INE – Instituto Nacional de Estatística

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Cantina	7
<i>Figura 2.</i> Ginásio	7
<i>Figura 3.</i> Parte exterior do JI.....	7
<i>Figura 4.</i> Planta da Sala de Atividades.....	8
<i>Figura 5.</i> Sala de Atividades	9
<i>Figura 6.</i> Área da casinha.....	11
<i>Figura 7.</i> Área da Expressão Plástica	12
<i>Figura 8.</i> Área da Pintura	12
<i>Figura 9.</i> Área do quadro	13
<i>Figura 10.</i> Área dos jogos de mesa	13
<i>Figura 11.</i> Área da leitura	14
<i>Figura 12.</i> Área das construções.....	14
<i>Figura 13.</i> "Banco da paz"	64
<i>Figura 14.</i> Quadro de pontos.....	65
<i>Figura 15.</i> Medalhas	65
<i>Figura 16.</i> "Jogo do arco"	68
<i>Figura 17.</i> "Jogo da máscara"	68
<i>Figura 18.</i> "Jogo do caça à bola"	68
<i>Figura 19.</i> "Jogo do armário"	68
<i>Figura 20.</i> "Jogo da dança"	72
<i>Figura 21.</i> "Jogo do caçador"	72
<i>Figura 22.</i> Representação do quadrado	73
<i>Figura 23.</i> Grupo durante a representação do triângulo	73
<i>Figura 24.</i> Representação do círculo	74
<i>Figura 25.</i> MS a movimentar o corpo dos colegas.....	74
<i>Figura 26.</i> Circuito 3ª Tarefa	76
<i>Figura 27.</i> Crianças a ajudarem os colegas	77
<i>Figura 28.</i> RS a ajudar AN	77
<i>Figura 29.</i> Crianças a fazeres a disposição dos mecos.....	79
<i>Figura 30.</i> Jogo do basquete no arco.....	81
<i>Figura 31.</i> Desafio criado pelas crianças: passar a bola por entre as pernas.....	81
<i>Figura 32.</i> "Jogo das minas"	82

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1. Horário de Funcionamento do JI</i>	<i>6</i>
<i>Tabela 2. Caracterização das crianças relativamente à idade e sexo</i>	<i>46</i>
<i>Tabela 3. Guião da primeira entrevista</i>	<i>52</i>
<i>Tabela 4. Guião da segunda entrevista</i>	<i>53</i>
<i>Tabela 5. Calendarização do Estudo</i>	<i>54</i>
<i>Tabela 6. Plano de intervenção.....</i>	<i>55</i>
<i>Tabela 7. Temas, categorias e subcategorias resultantes da análise de dados</i>	<i>59</i>

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1. Habilitações dos Encarregados de Educação.....</i>	<i>4</i>
--	----------

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) em contexto de Educação Pré-Escolar, e encontra-se dividido em três capítulos com várias secções cada.

Deste modo, o primeiro capítulo engloba a caracterização do contexto educativo em que foi realizada Prática de Ensino Supervisionada (PES): especificamente uma análise das características do agrupamento do Jardim de Infância (JI), sala de atividades e das crianças alvo da intervenção. Assim, o capítulo II encontra-se dividido em cinco secções. Primeiramente, é apresentada a pertinência do estudo, bem como os seus objetivos. Na secção seguinte é abordada a temática do estudo, em particular o desenvolvimento Positivo (DP) e o Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social (DRPS). Na terceira secção do relatório, é referida a metodologia adotada na realização do estudo, bem como os instrumentos de recolha de dados utilizados. Ainda neste capítulo, aborda-se o modo como foi realizada a análise de dados e integra-se a apresentação e discussão de resultados. Por último, são apresentadas as principais conclusões do estudo, de forma a dar resposta aos objetivos específicos delineados inicialmente.

Por fim, o capítulo III é apresentada uma reflexão final da PES referente à PES I e II caracterizada por uma análise e interpretação da prática e das aprendizagens ao longo de todo o processo.

CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Neste capítulo é apresentada uma caracterização da cidade onde pertence Jardim de Infância (JI), bem como as suas características culturais, sociais e financeiras. Estes dados foram obtidos na freguesia onde decorreu a PES II, e por documentos fornecidos pela Educadora Cooperante (EC) da instituição e pelo website do agrupamento. De seguida, é apresentado a caracterização do contexto educativo e uma listagem de espaços e recursos presentes na escola, bem como na sala de atividades. Por fim, é apresentada uma caracterização do grupo de crianças envolvidos relativamente a todas as áreas, domínios e subdomínios; recorrendo às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016¹) e ainda outros autores.

1. Caracterização do Agrupamento e Meio

A PES II decorreu numa freguesia situada em Viana do Castelo. Esta é uma cidade com 314 km², situada na foz do rio Lima, onde vivem, aproximadamente, 4000 habitantes. Esta cidade tem como principais atividades financeiras a indústria e o comércio. É uma cidade com diversos pontos históricos, o que torna mais rico o turismo e o comércio. Santa Luzia e a Romaria de Nossa Senhora da Agonia são dois pontos de referência da cidade, que ajudam a desenvolver a economia e comércio central durante o verão, principalmente no mês de agosto.

O JI onde foi realizado o estágio pertence a um agrupamento que integra um conjunto de 15 escolas dispersas por todas as freguesias. Este agrupamento abrange desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, bem como o ensino vocacional e Programa Integrado de Educação e Formação.

A freguesia da instituição onde decorreu a PES, situa-se a Sul do centro de Viana do Castelo, com uma área na ordem do 9,12 km² e tem, sensivelmente, 2.410 habitantes dos quais aproximadamente 118 famílias têm pelo menos um indivíduo desempregado (INE,

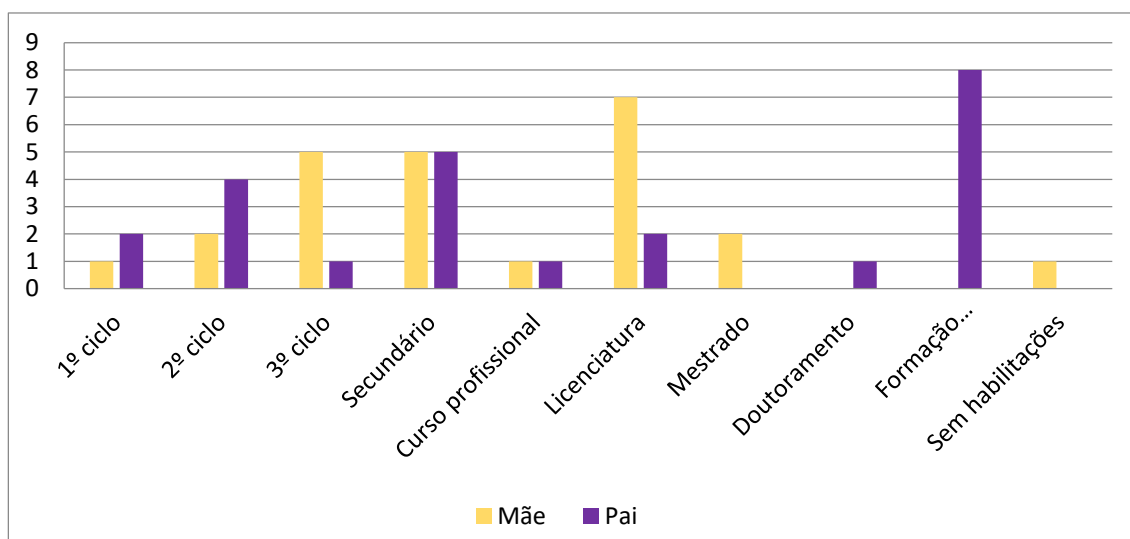
¹ Sempre que forem nomeadas as autoras Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016) remete-se para as OCEPE (2016).

2011). Relativamente ao nível socioeconómico, esta é uma freguesia semirrural, pelo que o sector predominante é a agricultura para comércio e subsistência. A indústria e o comércio são outros sectores principais existentes, tendo principal predominância nas fábricas Portucel e Industrias.

No que concerne às coletividades da freguesia, esta apresenta um conjunto de várias associações e grupos culturais, tais como: grupos de cantares, de música e de danças, corpo nacional de escutas, conjunto de filarmónicas, associação desportiva de futsal, associação de caçadores e comissões de festas. Sendo uma freguesia pequena, conta ainda com tradições e festividades, principalmente dos seus santos e padroeiros, que promovem assim o desenvolvimento desta mesma freguesia, principalmente no mês de julho e agosto.

Uma parte substancial das famílias da freguesia apresenta boas condições de habitabilidade, havendo casos de famílias com mais dificuldades económicas, sociais e habitacionais. Relativamente às habilitações dos Encarregados de Educação do grupo de crianças envolvidas, estas variam substancialmente entre o ensino obrigatório e o ensino superior, com raras exceções sendo mais predominante no caso da mãe a Licenciatura, e no pai formações desconhecidas, não referidos pelos mesmos (Gráfico 1.):

Gráfico 1. Habilitações dos Encarregados de Educação



Nesta freguesia existem um conjunto grande de famílias de etnia cigana que reside nesta e em outras freguesias vizinhas. As comunidades ciganas existentes em Viana do

Castelo estão bem inseridas na comunidade, principalmente as que residem nesta freguesia. Ainda assim, considera-se que as entidades escolares necessitam de desenvolver ainda mais a aceitação cultural, pois, mesmo assim, ainda existem casos de discriminação perante comunidades desta etnia por todo o país. Segundo Arends (2008), compete aos professores desenvolverem esta “aceitação cultural” esforçando-se para obter conhecimentos sobre culturas diferentes e combater nas escolas, com os preconceitos existentes nos dias de hoje.

2. Caracterização do jardim de infância e sala

A escola em que foi realizada a PES II é composta por dois edifícios no mesmo espaço, referentes ao 1ºCiclo e ao Pré-Escolar, partilhando apenas o refeitório instalado no JI.

Qualquer JI, segundo Silva et al., (2016), tem de ser um contexto facilitador no desenvolvimento das crianças e do seu processo de ensino-aprendizagem. Os educadores de infância têm de garantir um desenvolvimento positivo das crianças e promover relações interpessoais entre criança e adultos e crianças-crianças, oferecendo recursos humanos e materiais, para uma boa qualidade de ensino. É por isto que, no seu geral, o contexto escolar deve acarretar com todas estas características de modo a se tornar uma escola agradável, harmoniosa e promotora de aprendizagens para as crianças. Pode-se afirmar que o desenvolvimento das crianças, muitas vezes, deve-se ao meio em que estão inseridos.

O JI cumpre um horário das 8h às 18h, sendo que as atividades letivas decorrem desde as 9h até às 15h30min e componente não letiva, das 12h às 13h30min para hora de almoço e das 15h30min às 18h com Prolongamento de Horário (ATL), como apresentado na Tabela 1.:

Tabela 1. Horário de Funcionamento do JI

Horário	Atividades
8h – 9h	Receção (ATL)
9h – 10h30min	Atividades letivas
10h30min – 11h	Lanche e recreio
11h – 12h	Atividades letivas
12h – 13h30min	Almoço e recreio
13h30min – 15h30min	Atividades letivas
15h30 – 18h	Atividades de ATL

Esta escola tem capacidade para acolher no máximo 69 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, com uma média de idades de 4,5 anos. Em relação às infraestruturas, esta escola apresenta: i) um hall de entrada com bengaleiros para pertences pessoais; ii) três salas de atividades letivas, com casas de banho no seu interior, agrupadas por faixas etárias (i.e., sala dos três, quatro e cinco anos); iii) uma sala de ATL; iv) uma sala de tempos livres/recreio; v) um gabinete de educadoras; vi) três salas de arrumos; vii) uma cozinha com uma cantina espaçosa junto à cozinha que facilita a disposição dos almoços, onde acolhe também os alunos do 1ºCiclo (Figura 1.); viii) um ginásio, no edifício do 1ºCiclo para realização de atividades de educação física (Figura 2.) e três casas de banho. Segundo Silva et al., (2016), “os estabelecimentos educativos proporcionam, também, um espaço alargado de desenvolvimento e aprendizagens de todas as crianças, em que a partilha de espaços comuns (entrada, corredores, refeitório, biblioteca, ginásio, etc.) deverá ser planeada pela equipa educativa” (p. 23). Apesar da escola não ter acesso a biblioteca infantojuvenil, os espaços estão alargados e posicionados de modo a que todas as salas estejam bem equipadas para haver um desenvolvimento integral de todos os grupos. Contudo, as salas de atividades têm um espaço reduzido, impossibilitando a grande mobilidade relativamente ao posicionamento de mesas e cadeiras.



Figura 1. Cantina



Figura 2. Ginásio

O espaço exterior do edifício (Figura 3.) é amplo, composto por um parque infantil fechado com portões e com piso amortecedor, que permite a segurança das crianças prevenindo possíveis quedas. Para além do parque, esta escola acolhe ainda espaços verdes, onde as crianças podem brincar e realizar atividades livres durante os recreios. O espaço exterior não serve apenas para recreio, tendo também funções educativas onde podem ser desenvolvidas atividades complementares às realizadas na sala. Segundo Silva et al., (2016), os espaços exteriores oferecem muitas potencialidades e oportunidades educativas através de diversas atividades, que mesmo sendo feitas no interior da sala de atividade podem tornar-se muito mais rica no exterior da escola devido à “diversificação de oportunidades educativas” (p. 27).



Figura 3. Parte exterior do JI

No que toca a recursos humanos, esta escola conta com três educadoras; e pessoal não docente, cinco auxiliares educativas; duas cozinheiras e duas tarefeiras de cozinha; e um motorista que faz o transporte das crianças para casa acompanhado por uma auxiliar; e uma professora externa responsável pela Expressão Musical de todas as salas do JI. Como se pode constatar, nesta escola trabalham poucas pessoas, o que torna o meio mais familiar e harmonioso, havendo uma maior proximidade entre adulto-criança. Todos os adultos presentes no JI tornam-se essenciais para o processo de aprendizagem das crianças. Segundo Silva et al., (2016), é importante que as crianças estabeleçam “contactos e relações com diferentes adultos. Estas situações ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais” (p. 28). O contato entre crianças e adulto ajuda no desenvolvimento pessoal e social das crianças. É a interagir com os outros, mais velhos ou colegas, que as crianças conseguem desenvolver e facilitar a aquisição de competências sociais, como aprender a respeitar, a se sentirem responsáveis, a trabalharem autonomamente, a se esforçarem e entusiasmarem pelo seu trabalho.

Relativamente à sala de atividades, como se pode verificar na planta (ver Figura 4.) esta é uma sala (Figura 5.) com um espaço um pouco reduzido, pois com um total de 24 crianças torna-se, por vezes, condicionada a mobilidade das crianças nas áreas de conteúdo.

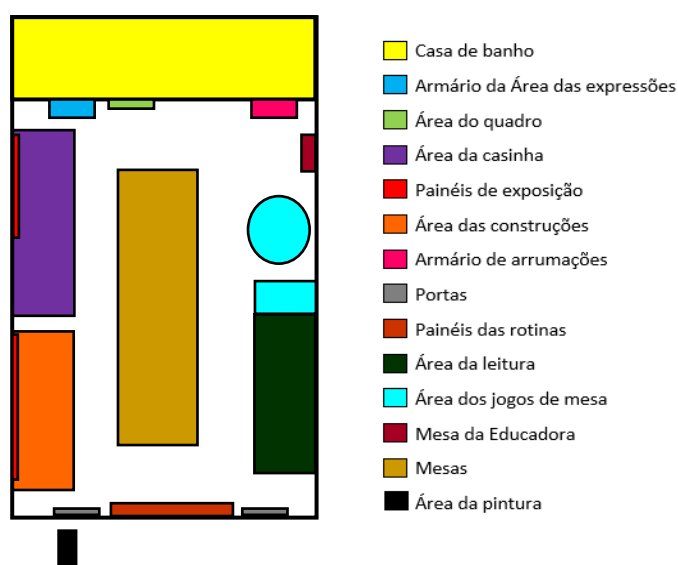


Figura 4. Planta da Sala de Atividades



Figura 5. Sala de Atividades

Para Silva et al., (2016), os equipamentos e materiais existentes na sala de atividades condicionam o desenvolvimento das crianças e deverão ser “funcionais, versáteis, duradores, seguros e um bom valor estético” (p. 26). A organização do espaço condiciona o processo de ensino-aprendizagem de qualquer criança tendo de ter intenções promotoras de um bom desenvolvimento cognitivo para o grupo.

As rotinas diárias deste grupo estão de acordo com o Modelo de High/Scope, pois “consiste[m] em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas atividades – tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem”, o que remete para uma boa abordagem rotinas diárias, promotora de aprendizagens importantes no pré-escolar (Hohmann & Weikart, 1997, p. 224). As rotinas diárias oferecem um apoio às crianças, por permitirem um prosseguimento temporal de tarefas e de acontecimentos do dia que, segundo os autores referidos anteriormente, estabelecem uma maneira útil de interagir com os colegas e educadores durante estes períodos de desenvolvimento pessoal e social. Diariamente este grupo executava um conjunto de tarefas da sua responsabilidade, tais como: marcação do representante do dia para a marcação do dia, mês, ano, estação e colega para a marcação da sua presença; para completar o quadro do tempo; representante para distribuir leite; representante responsável pelo comboio. Diariamente passou a ser também rotina, desde a chegada das estagiárias, a procura do lugar de cada criança para se sentar. Todos os dias os lugares eram mudados, colocando-se uma fotografia de cada criança em cada lugar, de modo a permitir um relacionamento diário com colegas diferentes. A criação de laços de amizade foi relevante e importante para promover o relacionamento com diferentes crianças, sendo que nestas idades as crianças “tendem a passar a maior parte do tempo

com poucas crianças habitualmente aquelas com quem tiveram anteriormente experiências positivas” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 383).

Diariamente as crianças tinham aproximadamente 20 minutos de recreio no exterior da escola. Este facto é algo que foi apenas introduzido durante a PES II, pois durante a PES I nenhuma das salas deste JI tinha hora de recreio. Foi uma mudança que surtiu benefícios, pois as crianças necessitam de um tempo livre para brincadeiras autónomas com os colegas e em contato com o exterior, estando em constante aprendizagem. Para Papalia, Olds, e Feldman (2001), “brincar é um trabalho dos mais novos” (p. 365). Esta é a idade em que as crianças crescem e se desenvolvem pessoal e socialmente, através dos jogos e das brincadeiras. É a brincar e com tempo livre do recreio, que as crianças conseguem ter acesso a a atividades livres, espontâneos e barulhentas (Hohmann & Weikart, 1997, p. 432) acompanhadas por brincadeiras junto da natureza envolvendo o contato com plantas, erva e terra o que permite o desenvolvimento do jogo simbólico de um modo diferente ao que estão habituados dentro da sala.

A sala de atividades conta com um total de cinco áreas de interesse: área da Casinha dividida pelo cantinho da cozinha e cantinho do quarto; área dos jogos; área da leitura; área das expressões que contempla a plasticina, recorte e colagem, desenho, quadro; área da pintura e área das construções. As áreas são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, pois ajuda-os a compreender o mundo que os rodeia através de representações sociais do dia a dia e a desenvolverem a comunicação com os colegas. Para Oliveira - Formosinho (2011), a sala de atividades se for bem organizada, possibilita que as crianças captem aprendizagens focadas na realidade e que permitem a construção de experiências sociais, interpessoais.

Todas as áreas estão devidamente assinaladas e têm um número limite de crianças que podem estar em cada uma delas, de modo a promover autonomia e uma melhor organização da sala de atividades. Todos os materiais e jogos de cada uma estão bem assinalados e organizados com caixas em cada prateleira associada a uma cor. A divisão da sala por áreas de conteúdo também segue a abordagem do modelo High/Scope, pois existem cantos que “são divididos em áreas com nomes simples e acessíveis às crianças” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 164). Tal como Hohmann e Weikart (1997) referem:

Definir áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças. Como as áreas de interesse se encontram diariamente acessíveis às crianças, elas sabem quais os materiais e objetos que estão disponíveis e onde os encontrar. A organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma actividade e o que fazer com os materiais que lá encontram. (p. 165).

Relativamente à cozinha, (Figura 6.) na área da casinha, as crianças têm acesso a bancadas, mesas e cadeiras com dimensões apropriadas ao seu tamanho, acompanhados por bacias, frigorífico e máquina de lavar. Para além disto, têm ainda diversos acessórios de cozinha como alimentos, loiças, bacias, entre outros. No que diz respeito ao quarto, igualmente bem equipado, as crianças têm a seu dispor mobiliário adequado ao seu tamanho e utensílios de cozinha, de quarto e de bebé. Nestes dois cantinhos as crianças podem desenvolver o seu jogo simbólico através do faz-de-conta. Segundo Silva et al., (2016), o jogo simbólico “é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (p. 52). Na verdade, é nesta área que se consegue observar melhor o jogo simbólico entre crianças, a imaginação e a descoberta da fantasia compreendendo o mundo que as rodeia através da imitação do adulto.



Figura 6. Área da casinha

O domínio da expressão plástica está dividido em diferentes áreas (Figura 7.): área do desenho, área do recorte e colagem e área da plasticina. Estas áreas possibilitam que as crianças desenvolvem a motricidade fina e o raciocínio através de diferentes materiais, podendo ter acesso a diferentes lápis de cor, marcadores, tesouras, colas, revistas,

diferentes cores de plasticina, bem como rolos, diferentes formas e outros acessórios para trabalhar a plasticina.



Figura 7. Área da Expressão Plástica

A área da pintura (Figura 8.) possibilita às crianças de realizarem pinturas livres, tendo a seu dispor aventais e tintas de diversas cores. Esta é uma área que propicia o desenvolvimento da imaginação e da expressão plástica. O contato com diferentes formas de expressão plástica é fulcral para o desenvolvimento da criatividade, através do contato com diversas manifestações artísticas, ajudando assim no desenvolvimento das artes.



Figura 8. Área da Pintura

Relativamente à área do quadro, (Figura 9.) as crianças têm liberdade de desenvolver autonomamente a imaginação e motricidade fina através do desenho e pintura com giz.



Figura 9. Área do quadro

Na área dos jogos de mesa (Figura 10.) as crianças têm a seu dispor um conjunto de jogos e tabuleiros de mesa que são importantes pois ajudam no desenvolvimento do raciocínio, principalmente o matemático, sendo este importante devido ao contato e exploração de diversos materiais (Silva et al., 2016). Existem puzzles simples e puzzles mais complexos; jogos que desenvolvem a concentração e o raciocínio lógico como o caso de diversos jogos relativos ao domínio da matemática, entre outros.



Figura 10. Área dos jogos de mesa

A área da leitura (Figura 11.) é composta por um sofá, um tapete, e uma mesa com cadeiras e uma estante com variados livros de diversos temas. Os livros são instrumentos fundamentais para cativar as crianças para a escrita e para o prazer da leitura, através no seu manuseamento e interesse estético (Silva et al., p. 66). Nestas áreas as crianças podem folhear e desenvolver o gosto pela leitura e futuramente, compreensão escrita. Este contato com livros e com o código escrito, permitirá que desenvolvam o interesse pelo reconhecimento de frases e palavras.



Figura 11. Área da leitura

Por último, na área das construções (Figura 12.) existem vários legos de diferentes cores e formas, uma banca de ferramentas acompanhadas pelos utensílios, uma pista com diferentes carros de diversos tamanhos e um conjunto de animais. Esta área ajuda a desenvolver a motricidade fina, o raciocínio lógico e matemático através dos legos e o jogo simbólico através do faz-de-conta.



Figura 12. Área das construções

3. Caracterização do grupo de crianças

O JI possui três salas de atividades separadas por faixas etárias. O grupo com o qual foi realizado o estudo tem um total de 24 crianças, das quais uma só surgiu a meio do mês de novembro por ter estado em recuperação por motivos de saúde. No final do estudo todas as crianças têm cinco anos, mas a maioria tinha quatro no início do ano-letivo (13 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino).

A maioria das crianças transita este ano para o 1ºCiclo e aproximadamente seis crianças ficarão mais um ano no pré-escolar. Neste grupo existem quatro crianças de etnia cigana, muito bem integradas na sociedade e no contexto escolar. Segundo Katz e McClellan (2006), cabe também ao educador respeitar os valores culturais de cada criança de modo a ajudá-la e a se sentirem integradas.

Piaget (1890-1980) descreveu o desenvolvimento cognitivo e caracterizou as crianças em diferentes estádios qualitativos diferentes: Sensório-motor (do nascimento aos dois anos), Pré-operatório (dois aos sete anos), Operações concretas (sete aos 12 anos) e Operações formais (12 anos até à idade adulta) (Piaget, 1989). Deste modo, é possível caracterizar e enquadrar este grupo de crianças no estágio Pré-Operatório. Neste estágio a criança detém um pensamento intuitivo, no qual as suas perceções condicionam as possibilidades de pensamento e de raciocínio (Piaget, 1989; Mir, 2004). Para além disso, neste estágio a criança consegue desenvolver um sistema de representações através de símbolos “para representar pessoas, lugares e acontecimentos. A linguagem e o jogo simbólico são manifestações importantes deste estágio” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 24).

De um modo geral, o grupo demonstra bastantes conhecimentos. São crianças que captam muito bem as informações transmitidas e têm muita facilidade da resolução de problemas. Porém, apresentam alguns problemas no seu comportamento, nomeadamente na criação de conflitos entre pares e cumprimento de regras. É um grupo com grandes dificuldades em respeitar os colegas e os adultos demonstrando serem crianças muito competitivas e egocêntricas. Neste sentido, torna-se, muitas vezes, complicado o controlo das mesmas.

Praticamente todo o grupo demonstra interesse e são participativas nas atividades, particularmente nas que dizem respeito a desafios do domínio da matemática ou experiências da área de conhecimento do mundo.

Segundo Silva et al., (2016), é possível caracterizar este grupo de forma mais pormenorizada e concisa relativamente às áreas de conteúdo, acompanhadas com uma estrutura pertinente e objetiva para um bom desenvolvimento das crianças durante todo o seu processo educativo.

Começando pela Área de Formação Pessoal e Social, pode-se constatar que esta é uma área transversal a todas as restantes, ou seja, está presente em todas as áreas e acompanha as crianças no seu dia a dia no seu processo de desenvolvimento pessoal e social, quer no seio familiar, quer na escola. Segundo Mir (2004), a criança traça o seu desenvolvimento social através das relações com os outros, pois necessita de se relacionar enquanto ser individual. Nesta área a criança aprende a se relacionar consigo e

com os outros, “num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que constituem bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva et al., 2016, p. 33), ao longo dos tempos.

Esta área é muito importante para ajudar as crianças a desenvolverem as suas atitudes, valores, princípios. Não é uma área onde se possa ensinar, mas sim despertar nas crianças o sentido de responsabilidade, respeito, solidariedade, aprendendo com os outros através das relações interpessoais. Este grupo em específico necessita ainda muito de trabalhar esta vertente pessoal, pois para conseguirem captar aprendizagens primeiro têm de conseguir desenvolver-se nesta área.

Relativamente à construção de identidade e autoestima, este grupo reconhece as características (e.g., nome, idade, sexo) individuais de cada um, todos reconhecem o “eu” como um ser próprio e aceitam-se tal como são, relativamente às suas características pessoais e sociais. Todas as crianças são aceites por toda a comunidade escolar e principalmente pelos colegas da mesma sala, não havendo discriminação racial e cultural nem qualquer estereótipo. Relativamente à independência e autonomia, a maioria do grupo demonstra ser capaz de cuidar de si sendo responsável pelos seus atos relativamente às tarefas diárias. Existem crianças com mais insegurança que outras, relativamente à realização de tarefas autónomas. Para estes casos as crianças necessitam de uma atenção especial para conseguirem uma progressiva autonomia e independência com o grupo. De modo a conseguir promover a autonomia destas crianças, muitas vezes foi promovido trabalho em grupos heterogéneos, de modo a se ajudarem mutuamente e relacionarem-se entre si criando diferentes laços.

Neste grupo existem inúmeras crianças que não conseguem respeitar os sentimentos e direitos pelos outros, cumprir regras e serem responsáveis pelos outros destabilizando assim o ambiente da sala. Apesar das suas capacidades cognitivas, ainda sentem muita dificuldade em controlarem os seus comportamentos, mesmo tendo a noção que não são os mais corretos. Durante estes meses, foi trabalhado muito pelas EE e EC o sentido de responsabilidade: autonomia, partilha, respeito.

Semanalmente este grupo comunicava bastante com os adultos responsáveis e colegas, através da partilha de opiniões ou propostas de atividades, principalmente no

final da semana durante o momento de avaliação. Estas opiniões e partilhas de ideias das crianças promovem a autoconfiança e gosto em aprender, desempenhando um papel ativo no planeamento de atividades.

De um modo geral, conseguem realizar debates e facilidade em resolver problemas. Contudo, ainda demonstram muita dificuldade na negociação de ideias. A maioria das crianças não aceita as opiniões dos outros, considerando sempre a sua como a melhor e a mais correta. Nestes casos, é sempre necessário a intervenção do adulto responsável, pois agredem-se fisicamente e verbalmente, o que demonstra que ainda não conseguem manifestar compreensão e aceitação de ideias diferentes.

Segundo Corte-Real, Dias, Regueiras e Fonseca (2016) todas as crianças precisam de trabalhar os seus valores e aprender a negociar estratégias de interação. Segundo Feldman e Wenzel (1990); Hartup e Moore (1990, citado por Katz & McClellan, 2006) o desenvolvimento social da criança inicia-se na experiência familiar, ou seja, é em casa junto da família que as crianças adquirem as primeiras competências sociais sendo os educadores também fundamentais na continuidade deste processo.

A Área de Expressão e Comunicação está dividida em domínios diferentes que possibilitam o desenvolvimento das aprendizagens fulcrais para o aperfeiçoamento de diferentes competências.

No Domínio da Educação Física, o grupo, na sua maioria, apresenta boas aptidões no domínio do seu corpo relativamente à coordenação, resistência, força, flexibilidade e velocidade. No entanto, existem algumas crianças com mais dificuldades que outras, e uma delas em específico apresenta muitas dificuldades motoras principalmente na coordenação, equilíbrio e ritmo, quer nos deslocamentos e equilíbrios quer nas perícias e manipulações (e.g., agarrar, saltar, pontapear). Gallahue (2002), representa as fases e estádios de desenvolvimento motor associados ao mundo da criança. As crianças deste grupo encontram-se na fase do Movimento Fundamental, mais concretamente no estádio elementar (i.e., quatro e cinco anos) onde já estão num nível de transição do seu desenvolvimento, ou seja, “Melhoram a coordenação e execução, e a criança ganha mais controlo dos seus movimentos” (Gallahue, 2002, p. 56). Contudo, segundo o mesmo autor, algumas crianças enquadram-se no estádio maduro (i.e., seis a sete anos) onde são capazes de integrar todos os movimentos em atos coordenados.

Este domínio relaciona-se com a área de Formação Pessoal e Social, pois contribui para o desenvolvimento pessoal e social da criança através da aquisição de valores e cumprimento de regras através do jogo. O jogo foi algo que sempre cativou muito o grupo, tendo sido usado em todas as sessões a pedido das mesmas. “Jogos com regras, progressivamente mais complexas, são, ainda, ocasiões de desenvolvimento de coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento de linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças (Silva et al., 2016, p. 44), ou seja, é um recurso útil para o desenvolvimento pessoal e social da criança, pois ajuda as crianças a respeitarem regras estabelecidas e o espaço dos colegas. No decorrer das sessões, o grupo praticou diferentes jogos com diferentes objetivos primordiais relativos à responsabilidade e respeito pelos sentimentos dos outros, no qual foi notório um esforço por parte das mesmas em aceitar as regras e resistir à tentação de as infringir. Segundo Arribas (2004), neste processo de desenvolvimento pessoal e social da criança, o educador deve procurar intervir positivamente nas situações que possam interferir no jogo, ou seja, desmistificando o perder e o ganhar e evitando conflitos.

As relações sociais foram muito importantes nas sessões de Educação Física. Foi possível observar relações interpessoais entre crianças que normalmente não se relacionavam no recreio nem na sala de aula, o que enriqueceu as amizades do grupo. Durante a realização das equipas houve sempre o cuidado de colocar crianças com mais habilidades motoras com crianças com menos, de modo a ajudarem-se entre si.

O domínio da Expressão Artística é dividido em subdomínios que enriquecem as expressões e comunicações das crianças. Todos estes subdomínios (i.e., Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança) foram trabalhados com as crianças. No geral, estas linguagens artísticas desenvolveram a criatividade e o sentido estético das crianças.

No que consta ao subdomínio de Artes Visuais, as crianças deste grupo envolviam-se em muitas atividades que incluíam a pintura, desenho, recorte e colagem e modelagem de plasticina. As crianças têm de explorar e utilizar diferentes materiais para a elaboração de trabalhos referidos anteriormente, ou seja, a sala estava (e deve) acarretar com uma variedade de materiais que sejam úteis e essenciais para os trabalhos manuais (Silva et al., 2016). Este grupo teve a oportunidade de ir visitar um museu na

cidade do Porto para observar obras de arte, onde foi possível explorarem diferentes quadros e imagens e remete-las para a importância da comunicação verbal na exploração dos mesmos.

Contudo, consegue-se observar algumas crianças ainda no período egocêntrico, desenhando-se primeiro a “si próprio do que as outras pessoas, pela ordem de importância que a criança lhe dá, naquele momento” (Sousa, 2003, p. 197).

Relativamente ao desenvolvimento de aptidões motoras finas, este grupo de crianças evoluiu bastante desde o início do período, pela insistência das EE e EC, sendo possível observar uma melhoria no recorte e colagem. Nas competências motoras finas, podemos associar os desenhos das crianças em estádios que refletem a maturação cerebral (Papália, Olds, & Feldman, 2001). A maior parte das crianças encontra-se no estádio pictórico (i.e., quatro e cinco anos) em que os desenhos representam objetos reais com pessoas.

No subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, este grupo realizou algumas atividades relacionadas com o jogo dramático e jogo simbólico, nas quais desenvolvem a capacidade de “representar situações reais ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos” (Silva et al., 2016, p. 52). Nas áreas, as crianças desenvolvem muito o jogo dramático, mais concretamente ao brincar ao “faz-de-conta”, sendo notório que o desenvolvimento de relações interpessoais entre pares. No início da PES II, as EE passaram a orientar as crianças para as áreas das quais não seguiam na maioria das vezes. Com isto, foi possível observar uma melhor exploração das áreas sendo evidente o aumento da criatividade e do desenvolvimento da linguagem, principalmente na área da Casinha e construções. Segundo Aguilar (2001), as crianças durante o jogo dramático envolvem-se totalmente nas atividades dando voz ao seu corpo e às personagens passando para um mundo imaginário e criativo. Aqui a criança consegue recriar momentos do dia a dia expressando e experimentando emoções e sensações que normalmente não usa. A interação entre uma ou mais crianças permitem desenvolver a criatividade e o aumento de representações. No que diz respeito a recursos dentro da sala, as crianças não tinham a seu dispor fantoches nem marionetes para desenvolver.

Respetivamente ao subdomínio de Música, este grupo encontra-se desenvolvido quanto ao conhecimento de características rítmicas, melódicas e do timbre, e na

elaboração de improvisações musicais. Semanalmente, o grupo tinha uma sessão de música com uma professora externa à escola na qual tiveram oportunidade de trabalhar a exploração de diversas características sonoras acompanhadas com movimentos corporais. Segundo Jacas (2004), a representação corporal da música e a exteriorização dos sentimentos e atitudes por parte das crianças são aspetos fundamentais para a educação musical. Para além das sessões com a professora externa, também as EE desenvolveram atividades musicais, mais direcionadas ao manuseamento de instrumentos e associação de timbres. As crianças na educação musical necessitam de aprender ritmo, melodia, tempos e outros conteúdos em idades mais avançadas Sousa (2003).

No que concerne ao subdomínio da Dança, o grupo criou formas de movimento e aprenderam a movimentar-se acompanhando diferentes ritmos e diversos estímulos (e.g., palmas, sons) (Silva et al., 2016). O contato com sessões de dança foi sempre durante sessões de Educação Física, com recurso à música promovendo o desenvolvimento de esquema de ritmo, coordenação e criatividade. Jacas (2004), considera que todo o processo de competências rítmicas, auditivas e corporais, é desenvolvido após um trabalho musical, ou seja, a dança tem de ser desenvolvida em conjunto com a música, pois ambos têm um carácter rítmico, duração, gestos sonoros, respiração, entre outros.

Na área da Linguagem Oral e abordagem à escrita todas as crianças, exceto uma, desenvolvem o português como língua materna. Uma das crianças utiliza no seio familiar o francês e na escola o português, sendo fácil para a mesma a comunicação entre colegas e adultos. Para Silva et al., (2016), é nestas idades que a aprendizagem de uma segunda língua ocorre.

No que diz respeito à comunicação oral, conclui-se que todas as crianças, exceto uma, conseguem desenvolver oralmente as suas ideias, ou seja, conseguem desenvolver socialmente a comunicação entre colegas e adultos utilizando frases simples e em vários tipos (e.g., interrogativa, exclamativa). No entanto, relativamente ao tempo, algumas crianças ainda sentem dificuldade nos termos temporais, trocando diversas vezes o “ontem” do “amanhã”.

O grupo participava ativamente através da comunicação, quer fosse por iniciativa própria de quererem partilhar com o grupo alguma informação, ou por pedido dos adultos. Mesmo com as crianças que tinham mais dificuldade em emitir opinião, cabia às EE e EC desenvolver conversas individuais, para que o trabalho de desenvolvimento da linguagem fosse estimulado. O educador/adulto é o facilitador para este desenvolvimento, pois pode conduzir um diálogo de modo a ajustar a linguagem da criança.

Cabe ao educador ajudar as crianças menos desenvolvidas a promover a comunicação sendo a linguagem o aspeto fulcral do desenvolvimento das mesmas. Segundo Sim-Sim (1998), “a linguagem adquire-se e desenvolve-se através do uso, ao ouvir falar e falando” (p. 33), ou seja, a única criança que praticamente não comunica do grupo necessita de mais estímulos no seio familiar para se sentir tentada a comunicar e a realizar pedidos.

Relativamente à consciência fonológica, foi possível trabalhar por diversas vezes a noção de sílaba, palavra e fonema. O grupo realizou exercícios referentes à divisão silábica, identificando os diferentes sons das sílabas iniciais ou finais das palavras; e de identificação de fonemas, promovendo o desenvolvimento fonológico.

Relativamente ao contato escrito, semanalmente era contada uma ou mais histórias no cantinho da leitura, com o objetivo de promover o gosto pela leitura e a sensibilidade para o início da escrita. Contudo, nesta escola as crianças não têm acesso a biblioteca tendo a oportunidade de explorar e manusear livros, mais que aqueles presentes na área da leitura.

Muitas crianças já conseguem identificar letras e nomes de alguns colegas, por os observarem diariamente no quadro dos responsáveis. Muitas vezes pediam para ensinar a escrever algumas palavras do senso-comum (e.g., pai, mãe, irmão, gosto de ti; nomes dos colegas). Castro (2004), refere que as crianças antes de se entusiasmarem a aprender qualquer texto, interessam-se por aprender a reproduzir o seu próprio nome, pois é isso que o caracteriza. Tal como já foi referido, também segundo esta autora, as crianças normalmente começam a reconhecer os nomes dos colegas, reconhecendo aqueles que têm o mesmo nome ou que no seu nome exista letras iguais.

Quanto ao domínio da Matemática, este grupo mostrava um especial interesse por esta área. Para além das atividades planeadas, muitas vezes o grupo sugeria outras. Pode-se constatar que estas crianças tiveram uma experiência rica e de encontro aos seus interesses pessoais, interligando a matemática com as suas atividades e brincadeiras do dia a dia dentro da sala e no exterior (Silva et al., 2016). Tanto a EC e as EE, tentaram sempre abordar a matemática continuamente de forma clara e simples desenvolvendo novos conhecimentos, trabalhando critérios importantes desta área como o seriar, organizar, ordenar; trabalhando as quantidades (pequeno, grande); grossuras (fino, grosso); de modo a ajudar as crianças a não renunciarem o “mais grande” em vez de maior ou mais grosso, por exemplo.

Relativamente à resolução de problemas é um grupo com uma grande facilidade em utilizar materiais disponíveis para chegar a uma conclusão. Durante a PES II tiveram oportunidade de brincar e desenvolver a matemática através do de contato com diferentes materiais manipuláveis: puzzles, dominós, legos. A utilização destes materiais permite que se desenvolva a construção do conhecimento sendo uma atividade central no domínio da Matemática (Moreira & Oliveira, 2003).

Na componente de números e operações as crianças, exceto uma, no que diz respeito à noção de número, são capazes de contar até pelo menos até 31, tendo a noção da representação de cada número, ou seja, compreende a quantidade de cada número. Para as autoras Silva et al., (2016), “a criança, além de ser capaz de reproduzir oralmente a sequência dos numerais, toma consciência da relação da ordem existente entre eles (cinco é mais do que quatro; seis é mais do que cinco” (p. 76) de modo a não renunciar apenas uma “lengalenga” de numerais decorados anteriormente.

Na organização e tratamento de dados foi possível trabalhar com recurso a tabelas de dupla entrada. Com os diferentes tipos de exercícios realizados as crianças puderam comparar e classificar os dados obtidos. Segundo Moreira e Oliveira (2003), nesta temática as crianças têm de ser capazes de tratar informações possibilitando-as de relacionarem problemáticas e descobrindo diferentes possibilidades.

Relativamente à geometria, o grupo consegue explorar o espaço que as rodeia, utilizando os termos corretos: “longe” e “perto”; “dentro” e fora”; “em cima” e “em baixo”.

É na idade pré-escolar que se começa a distinguir as formas e sólidos geométricos diferenciando-os pelas suas propriedades. O processo de reconhecimento das diversas propriedades inicia-se quando existe manipulação de materiais e distinção das suas características. A geometria para Moreira e Oliveira (2003), é uma área pela qual se conhece o espaço pelo qual cada criança se movimenta e proporciona a exploração e manipulação de materiais.

A medida foi a área de matemática mais aprofundada, devido ao tema de relatório do par de estágio, onde as crianças tiveram oportunidade de partir de situações do dia a dia e imaginário, para problemas a serem resolvidos na sala de aula.

Relativamente à última área, do Conhecimento do Mundo, este é um grupo que também demonstrou sempre muito interesse e curiosidade natural relativa ao meio que os rodeia. Através da curiosidade natural das crianças foi possível transmitir valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente natural.

O desenvolvimento do conhecimento científico foi trabalhado com algumas atividades de teor científico onde tiveram oportunidade de “questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las” (Silva et al., 2016, p. 86), seja com atividades preparadas pelas EE, quer por iniciativa de atividades por parte do grupo. Visto que eram crianças com muita curiosidade e vontade de aprender, houve sempre o cuidado de estimular também este gosto através de atividades e experiências desafiantes. Segundo Martins (2003), o gosto das ciências desenvolve-se muito cedo, ou seja é importante promover experiências do ramo das ciências, possibilitando assim o interesse e motivação pelas ciências nas primeiras idades.

Relativamente ao mundo social, as crianças têm consciência de si, do ambiente e da comunidade onde estão envolvidas. Relativamente ao meio e ambiente onde estão envolvidas, as crianças demonstram conhecimento em características particulares (e.g., nome da cidade, nome da freguesia, nome da escola, etc). Relativamente à consciência do tempo, “o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio” (Silva et al., 2016, p. 88), algumas crianças ainda revelam muita dificuldade em se situar no dia e mês. Para além do trabalho realizado pela EC e EE, os

pais, no seio familiar, necessitam de estimular as crianças para os termos temporais e aspetos referentes ao seu mundo social.

Quanto ao Conhecimento do Mundo físico e natural, houve o contato com atividades da natureza através de muitas experiências relativas à luz, ar, magnetismo, água; entre outros. Para além disso, foi introduzida uma horta biológica, abordada pelas EE, através de um trabalho gradual realizado ao longo do período, iniciado pela construção de sementeiras. Algumas destas experiências partiram da curiosidade natural do grupo que mostrava interesse em realizar experiências. Segundo Martins, et al., (2009), as crianças gostam de observar e experimentar fenómenos do dia a dia. Foi sempre proporcionado experiências diferenciadas que pudessem alimentar a curiosidade, entusiasmo e interesse das mesmas, conformando uma imagem positiva do mundo das ciências.

Segundo a Meta de Aprendizagem 25 do Domínio: Conhecimento do Ambiente Natural e Social (DGIDC, 2012) as crianças “No final da educação pré-escolar, a criança compara o processo de germinação de sementes distintas e o crescimento de plantas, através de experiências, distinguindo as diferentes partes de uma planta”.

Infelizmente a sala não tinha acesso a computadores nem qualquer tipo de recurso tecnológico, o que não permitiu qualquer trabalho nesta área. Estas atividades permitem as crianças desenvolverem o raciocínio através de novas experiências. Hoje em dia, as novas tecnologias estão presentes na vida de todos, sendo cada vez mais utilizadas no desenvolvimento de aprendizagens nas escolas. Para Rovira e Giner (2004), os meios audiovisuais não devem ser desconsiderados, pois podem ser importantes para a comunicação e para a sistematização de atividades no planeamento curricular.

CAPÍTULO II – O ESTUDO

1. Enquadramento do estudo

Neste subcapítulo é apresentado a contextualização e pertinência do estudo, bem como a problemática, questões de investigação e objetivos delineados. De seguida, é apresentada a fundamentação teórica do estudo, a metodologia adotada e os instrumentos utilizados para a recolha de dados, apresentação e discussão de resultados e, por último, as conclusões e limitações do estudo.

1.1. Contextualização e pertinência do estudo

Segundo Silva et al., (2016), o domínio da Educação Física possibilita um melhor desenvolvimento do corpo e dos movimentos da criança, possibilitando-a vivenciar experiências lúdicas e livres, adequadas às vantagens do seu desenvolvimento social e do próprio corpo. O desenvolvimento motor é um processo de aquisição de competências motoras que decorrem deste o nascimento até à idade adulta, com mais incidência nas primeiras idades. O JI deve proporcionar um ambiente relacional e harmonioso entre as crianças e com o educador/a, de modo a que promova atitudes de respeito, autonomia, responsabilidade, partilha, ajuda pelos outros; preparando-os para a vida futura.

Contudo, a evolução motora decorre em simultâneo com as habilidades sociais, afetivas e emocionais; possibilitando que a criança cresça num ambiente promotor de relações interpessoais e aprendizagens ricas e importantes para todo o processo de comunicação, socialização e de ensino-aprendizagem (Manoel, 2007). Mir (2004), corrobora esta ideia, ao afirmar que “o corpo é um instrumento que lhe permite realizar os processos básicos de adaptação ao meio exterior e é o canal de comunicação com os demais seres humanos” (p. 35-36).

De modo a promover e favorecer o desenvolvimento pessoal e social das crianças, o ensino pré-escolar deve ser promotor de ensinamentos e de respeito pelos outros, assim como o educador deve compreender as dificuldades e medos das crianças promovendo a autonomia das mesmas, perante as atividades estabelecidas.

No documento oficial das autoras Silva et al., (2016), pode-se contatar que o domínio de Educação Física está interligado com a área de Formação Pessoal e Social, por contribuir

positivamente para o desenvolvimento de independência e autonomia através das relações interpessoais. Deste modo, os jogos e a atividade física representam uma estratégia fundamental para processo de desenvolvimento pessoal e social da criança, por combater o sedentarismo em simultâneo com o desenvolvimento do cumprimento de regras. Os jogos com regras possibilitam a habilidade motora e a socialização, aceitação e promoção de comunicação entre pares. Enquanto a criança está a jogar com os outros, está em constante aprendizagem de regras, quer sociais quer do próprio jogo (Neto & Marques, 2004; Oliveira, et al., 2012).

De modo a combater com a desmotivação e insucesso escolar, o Desenvolvimento Positivo (DP) promove e potencializa o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens, de modo a colmatar com comportamentos negativos e indesejáveis. Este processo surge através de programas de intervenção estruturados, que podem ser realizados em escolas, comunidades, instituições, etc; através de atividades no âmbito das artes, teatro, Educação Física, entre outras (Blanco, 2015; Damon, 2014).

Relativamente ao grupo em questão, durante as observações dos comportamentos das crianças, foi evidente a grande dificuldade em respeitarem, negociarem e validarem ideias dos outros, bem como a dificuldade em cumprir regras de bom comportamento, o que revelou a necessidade de serem adotadas estratégias e atividades com vista à promoção de melhorias comportamentais a nível de responsabilidade. Deste modo, a Educação Física revela ser um meio vantajoso que oferece oportunidades promotoras de mudanças de comportamentos indesejáveis e conflituosos. Este domínio possibilita a aquisição de competências pessoais, sociais e de responsabilidade, quer para a atividade física quer para o desenvolvimento pessoal da vida futura da criança (Escartí, Buelga, Gutiérrez, & Pascual, 2009).

O modelo de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal (DRPS) de Donald Hellison revela ser um modelo promotor de objetivos e regalias fulcrais para o desenvolvimento deste grupo de crianças em específico. Este, contempla um conjunto de estratégias e níveis de responsabilidade que promovem o sucesso dos mais novos, através do reforço positivo e de constantes motivações individuais (Hellison, Martinek, & Cutforth, 1996). Assim, o grande desafio da implementação deste modelo é verificar se este se enquadra nas necessidades e características do grupo, e se pode, ou não, favorecer as

mudanças comportamentais através de jogos e da Educação Física, por irem de encontro a atividades lúdicas e aos gostos e interesses das crianças.

1.1. Definição do problema e objetivos do estudo

Após o contato com o grupo ao longo da PES I e II, foi possível detetar algumas dificuldades nestas crianças principalmente na área do Formação Pessoal e Social, sendo evidente a dificuldade em respeitar os direitos e sentimentos dos outros e dificuldade no cumprimento de regras. Assim sendo, tendo em conta estas dificuldades evidentes neste grupo, foi definida a problemática do estudo, que visa compreender que atividades e estratégias podem ser implementadas num programa de intervenção com o objetivo de desenvolver as competências pessoais e sociais das crianças; seguindo o modelo de DRPS de Donald Hellison.

De modo a responder a esta problemática, foram implementadas quatro tarefas com o objetivo de ajudar as crianças a desenvolverem os níveis de responsabilidade, segundo Donald Hellison, e implementadas diversas estratégias de responsabilidade.

Com este propósito, foram delineados alguns objetivos específicos para darem resposta ao problema de estudo:

1. Analisar os comportamentos de responsabilidade das crianças;
2. Desenvolver estratégias para ultrapassar dificuldades e promover a responsabilidade;
3. Compreender a utilidade dos jogos na promoção da responsabilidade.

2. Fundamentação teórica do estudo

Nesta secção são apresentadas e fundamentadas as temáticas que sustentaram a problemática do estudo. Na fundamentação teórica pretende-se apresentar o ponto de vista de diferentes autores, de modo a sustentar a investigação realizada em contexto de PES II. Assim, consultaram-se artigos científicos e livros de autores de referência, com o objetivo de ter acesso a fontes mais credíveis de informação.

2.1. O Desenvolvimento Positivo (DP)

A partir dos anos 90, a área da psicologia passou a ser estudada por autores que enfatizam a importância do bem-estar e lado positivo dos acontecimentos, promovendo assim a mudança do principal enfoque da psicologia clínica que era direcionada a carências e problemas dos indivíduos. Esta mudança de paradigma refletiu-se no aparecimento da psicologia positiva enquanto conceito teórico por volta de 1998, pelo presidente da American Psychological Association, Dr. Seligman (Corte-Real et al., 2016). A psicologia positiva remete-nos para uma abordagem centrada nas competências positivas subjacentes ao desenvolvimento humano, ajudando na promoção das qualidades de crianças e jovens e no reforço e incentivo das relações interpessoais. Esta abordagem está mais direcionada para as crianças e jovens, na medida em que pode ajudar na preparação e adaptação para uma vida satisfatória (Escartí, Marín, & Martínez, 2011).

O Desenvolvimento Positivo (DP) surge no âmbito do movimento da psicologia positiva, existindo diversos modelos pedagógicos implementados com crianças e jovens, de modo a potenciar o seu desenvolvimento pessoal e social e promover aprendizagens de competências sociais nestes domínios (Blanco, 2015). O DP enfatiza apenas as potencialidades, talentos e interesses dos mais novos, em vez das constantes repreensões dos atos negativos. Torna-se um processo desafiante para as crianças e jovens, pelo esforço prestado e vontade de superar o risco através do seu potencial (Damon, 2014).

Os programas no domínio do DP de crianças e jovens são aplicados quando surge a necessidade de mudar comportamentos sociais, em escolas, comunidades, instituições públicas e atividades extracurriculares; de modo a possibilitar o sucesso dos mais novos, e a aquisições de competências que assegurem que são responsáveis pelos seus atos e pelos que os rodeiam. Estes programas podem ser adotados e aplicados em qualquer área, com atividades relacionadas com a atividade física, arte, música, teatro, entre outros; potencializando de forma saudável o sucesso positivo para a vida (Blanco, 2015; Restuccia & Bundy, 2003). Este tipo de programas englobam um conjunto vasto de estratégias que devem ser adotadas sistematicamente ao longo do tempo, com o intuito de ajudar e promover o sucesso de crianças e jovens. Estes programas servem de apoio a médio e a longo prazo, através de ambientes de proteção, harmoniosos e afetivos para mudanças de atitude na escola e/ou na comunidade (Restuccia & Bundy, 2003).

Os programas de intervenção estruturados para promover o DP devem permitir que a criança desenvolva um conjunto de atributos essenciais para a diminuição de comportamentos de risco indesejados (Esperança, Regueiras, Brustad, & Fonseca, 2013). Estes atributos são denominados “5 Cs”, por representarem características desejáveis do ponto de vista comportamental, durante processo de envolvimento e desenvolvimento das crianças e jovens nos programas de intervenção (Roth & Brooks-Gunn, 2003; King, et al., 2005):

- Competência – visão positiva em relação aos próprios comportamentos pessoais e sociais e interpessoais;
- Confiança – sentido otimista em relação ao seu interior, mais concretamente com autoestima e confiança em si próprio;
- Conexão – Obter laços e relações positivas de amizade com aqueles que o rodeia: família, colegas, trabalho, etc;
- Carácter – Respeito pelas regras sociais, relativamente aos seus comportamentos com a sociedade;
- Cuidar/Compaixão – aceitação e compreensão dos pontos de vista dos outros.

Segundo Escartí, Marín, e Martínez (2011), o desenvolvimento destas capacidades com a família, escola e comunidade produzem um maior envolvimento afetivo e crescimento saudável das crianças, principalmente em risco de insucesso escolar ou problemáticos. Estes programas de intervenção visam motivar e consciencializar estas crianças para as suas atitudes, de modo a torná-los melhores cidadãos e transmitirem os valores e competências adquiridas.

2.1.1. O Desenvolvimento Positivo através da Educação Física

Como já foi mencionado anteriormente, os modelos pedagógicos no domínio DP podem ser implementados em qualquer área, desde que sigam objetivos que promovam a mudança de comportamentos indesejáveis de crianças e jovens, e que ajudem no seu desenvolvimento pessoal e social. Contudo, vários investigadores têm considerado a Educação Física e desporto como contextos privilegiados para a promoção do DP nas

crianças e jovens, como é o caso de Corte-Real et al., (2016), assim como Escartí et al., (2009).

Ao longo dos anos tem sido cada vez mais notório o progressivo abandono por parte das crianças e jovens de atividades desportivas de grupo, proporcionando o sedentarismo e problemas de saúde associados a esta realidade. O domínio da Educação Física torna-se o lugar mais preveligiado e atrativo para o DP das crianças, pois permite educar (ou reeducar) o desenvolvimento social e mental, através do bem-estar e hábitos de vida saudáveis (Esperança et al., 2013).

A Educação Física para além de promover hábitos de saúde saudáveis, é uma atividade lúdica e motivadora que promove a autoestima e a competência física, ajuda na resolução de conflitos, ensina as crianças a respeitarem o trabalho em equipa e a capacidade de negociarem, oferece oportunidades de realizarem jogos promovendo o clima positivo, autonomia e a abstração de problemas pessoais ou sociais (Blanco, 2015).

Deste modo, os programas de DP na Educação Física, ou em contexto de atividades extracurriculares, promovem, na maioria dos casos, uma evolução rigorosa dos comportamentos individuais das crianças, por incluírem atividades motivadoras que integram o compromisso e o esforço por parte dos seus participantes (Petipas, et al., 2008, citado por Escartí, Marín, & Martinez, 2011).

Existem diversos autores que salientam a grande importância da formação dos professores de Educação Física e educadores, na implementação de um programa de intervenção com o objetivo de DP. Conroy e Coatsworth (2006), referem que os professores que desenvolvam programas referentes ao DP através da Educação Física, devem ser especializados na área, de modo a proporcionar benefícios sociais e psicológicos às crianças. Os educadores, ou agentes educacionais, necessitam de adotar um papel ativo e seguro, influenciando positivamente o público alvo, com mais garantias de mudar atitudes e aumentar a qualidade de vida de crianças problemáticas. Nos Estados Unidos, estas formações a treinadores/educadores já existem em alguns programas de intervenção, o que promove o sucesso do trabalho desenvolvido por estes agentes.

Existem vários investigadores que implementaram modelos no domínio do DP com jovens problemáticos em risco de insucesso escolar, sendo que obtiveram resultados positivos. A título de exemplo, num plano implementado com jovens em Espanha (2010),

foi possível alcançar mudanças comportamentais, relativamente a comportamentos com os outros e consigo próprio. Os investigadores que implementaram este modelo sugerem um conjunto de conselhos/recomendações, tais como: i) necessidade de motivar os jovens e comunidade na implementação deste tipo de modelos; ii) compreender quais as necessidades iniciais do grupo; iii) realizar uma formação permanente com os adultos responsáveis pela intervenção; iv) obter apoios internos e externos ao contexto; v) estudar os resultados e conclusões da intervenção; entre outros (Blanco, 2015).

2.2. O modelo de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social (DRPS)

O Modelo de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social (DRPS) é um exemplo de um modelo inserido no domínio do DP das crianças, tendo sido criado por Donald Hellison em 1978, e as primeiras aplicações do modelo realizadas em bairros marginais nos Estados Unidos da América, mais concretamente em Chicago (Escartí, Marín, & Martínez, 2011). Atualmente, Donald Hellison coordena a “Teaching Personal and Social Responsibility Alliance” que visa proporcionar oportunidade para os mais novos controlarem os seus comportamentos e serem cientes e responsáveis pelos seus atos, através de atividades e jogos no âmbito da Educação Física (Corte-Real et al., 2016). Esta oportunidade aponta para desenvolvimento pessoal e social dos mais novos, seja na escola, instituições, comunidades, desporto, atividade extracurricular, entre outros contextos (Escartí, Pascual, Gutiérrez, Martínez, & Tarín, 2012).

O modelo de DRPS tem sido utilizado em países como Espanha, Canadá, Estados Unidos, entre outros. No entanto, esta realidade, ainda é pouco conhecido pela comunidade de educadores em muitos países, sendo Portugal um país com pouca adesão, pois é um conceito recente no país (Esperança et al., 2013). Deste modo, não foram encontrados quaisquer estudos com o modelo de DRPS no âmbito do ensino pré-escolar, mais concretamente com crianças com idades inferiores a seis/sete anos. A implementação de estratégias de responsabilidade e atividades relacionadas com os níveis de responsabilidade requerem outras necessidades com faixas etárias mais baixas. Apesar da falta de estudos semelhantes ao apresentado neste relatório, Donald Hellison refere que estes tipo de modelos devem ser implementadas com crianças mais novas, reforçando até

que quanto mais cedo melhor, por surtirem efeitos positivos e demonstrar ser uma mais-valia para reforçar as aprendizagens durante o processo de desenvolvimento pessoal e social da criança. Apesar da escassa adesão do modelo em Portugal, principalmente com grupos com idades associadas ao pré-escolar, pode-se destacar alguns casos de intervenções implementadas, principalmente no norte do país, com idades mais avançadas.

Em 2005, Regueiras conduziu um estudo com 14 crianças, do segundo ciclo, numa freguesia no Norte do país. As crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem e de integração escolar. O programa foi desenvolvido durante seis meses, e 25 sessões de Educação Física, tendo cada uma duração aproximada de uma hora. Em cada sessão era desenvolvida uma modalidade desportiva, de modo a criar um clima motivante. Foi possível constatar a eficácia do programa, sendo a própria autora a referir que foram evidentes as mudanças nas atitudes em relação à escola, nomeadamente o gosto pela escola e satisfação com o ambiente e relação com os outros. Pode-se concluir que este modelo gerou efeitos positivos nas crianças, especificamente no respeito, aceitação e liderança (Corte-Real et al., 2016).

Este modelo visa melhorar comportamentos desestabilizadores das crianças através da Educação Física, de maneira a que sejam transmitidos valores, respeito pelas regras através de um ambiente divertido e atrativo, o gosto pela escola e ambiente escolar e prevenir insucesso escolar, estimulando efeitos positivos durante todo o processo (Carbonell, Sanmartín, Baños, Suelvas, & Flores, 2006; Hellison, Martinek, & Cutforth, 1996).

As implementações de estratégias de responsabilidade tendem a torná-los aptos para a vida adulta, sendo a Educação Física e os jogos uma maneira de interligar os bons hábitos de saúde e interesses das crianças com a promoção do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. Assim sendo, o adulto deve criar oportunidades de reflexão durante as sessões com os seus participantes, desempenhando um papel de mediadora, de modo a consciencializá-los para as regras básicas e responsabilidade social. Para que este trabalho seja desenvolvido, modelo de DRPS aponta para um conjunto de estratégias de responsabilidade (Belando, Ferriz-Morell, & Moreno-Murcia, 2012)

O professor Thomas Martinek é um investigador interessado pelas dinâmicas sociais no ensino de crianças com problemas familiares ou de aceitação social, e sendo que tem vindo a desenvolver diversos projetos em parceria com Donald Hellison. Este investigador, concedeu uma entrevista citada por Corte-Real et al., (2016), onde referiu que a estrutura e o desenvolvimento do modelo de DRPS, fornece todas as competências básicas para as crianças se tornarem harmoniosas e carinhosas, através de um clima de respeito e *empowerment* (fortalecimento).

Hellison e Walsh (2002), sublinham um conjunto de convicções que devem ser consideradas em programas de intervenção, com o objetivo do DRPS: i) ensinar e transmitir ensinamentos que possam ser integrados no dia a dia e não só dentro do ginásio; ii) as competências adquiridas durante o programa devem ser úteis não só na atividade física, mas para todas as adversidades ao longo da vida; iii) as estratégias implementadas devem surtir efeitos positivos; iv) o líder (educador) da intervenção deve respeitar o espaço de cada criança tendo atenção à individualidade, pontos fortes e opiniões de cada participante. Para além destes aspetos, os autores também mencionam um conjunto de objetivos que passam pelos participantes conseguirem: respeitar as ideias, opiniões e sentimentos dos outros; envolver todos para a resolução de conflitos de forma democrática; cooperar nas atividades.

2.2.1. Níveis de responsabilidade

Donald Hellison, de maneira a promover a responsabilidade pessoal e social, e garantir uma evolução gradual de competências e mudança de comportamentos e atitudes negativas, organizou, e reorganizou, um conjunto de níveis de responsabilidade que pudessem situar as crianças conforme aos seus comportamentos e valores, no início da sua carreira como professor de Educação Física. Estes níveis foram organizados de modo a promover a responsabilidade através de atividades e estratégias focadas em cada nível, atingindo assim os objetivos do seu modelo, (Corte-Real, et al., 2016; Martínez, Mármol, Velenzuela, Sánchez, & Luís, 2012). No entanto, após diversas décadas de experiência com diferentes grupos, Donald Hellison constatou que as crianças apresentavam uma grande necessidade de, primeiramente, conseguirem gerir e aceitar as suas próprias necessidades

e de se conseguirem relacionar com os outros, respeitando-se primeiro a si pelos seus atos, e depois aos outros. (Hellison, 2003, citado por Martínez et al., 2012). Ou seja, o respeito torna-se o ponto de partida essencial para desenvolvimento de atividades de responsabilidade pessoal e social, para posteriormente seguirem para outro tipo de atividades e estratégias relacionadas com os restantes níveis de responsabilidade.

Os níveis de responsabilidade foram alterados ao longo do tempo consoante as necessidades encontradas nos grupos com os quais implementou o modelo, de modo a proporcionar o desenvolvimento da autonomia, aquisição de valores, respeito e integração social (Ruiz, et al., 2006; Carbonell et al., 2006; e outros):

Nível I: respeito pelos direitos e sentimentos dos outros – A criança encontra-se neste nível quando ainda não consegue respeitar as opiniões e ideias dos outros, partilhar medos, gostos, opiniões, proporcionando um clima positivo entre pares, física e psicologicamente seguro e no qual se verifica a resolução/negociação de conflitos de forma cordial. Neste nível, as crianças devem adquirir capacidades de respeitar as opiniões dos outros, desenvolver o autocontrolo e resistir a impulsos e a aceitar regras básicas do dia a dia. Caso a criança apresente dificuldades em respeitar os colegas, não controlar impulsos, discutir com os colegas e proporcionar um clima negativo entre os participantes, não está preparada para avançar para o próximo nível.

Nível II: participação e esforço – Neste nível, as crianças e jovens desenvolvem a capacidade de se esforçarem e empenharem na participação de diversas atividades com o objetivo de moldar e construir o seu conhecimento com novas aprendizagens, aceitando desafios mais complexos, mas com sentido de responsabilidade e aceitação de regras. São forças e motivações intrínsecas que os levam a aceitar e contornar as dificuldades e desafios.

Nível III: autonomia- Neste nível as crianças e jovens têm de demonstrar capacidades em conseguir realizar atividades e adquirir conhecimentos de forma autónoma, de modo a tornarem-se confiantes nos seus atos e opiniões, atuando sem medos e capazes de assumir diferentes tipos de tarefas (e.g., organização, gestão de atividades). Conseguir enumerar e considerar as suas próprias dificuldades e necessidades também são atitudes importantes

para o desenvolvimento de responsabilidade pessoal e social. O principal objetivo deste nível é responsabilizar as crianças pela tomada de decisão, proporcionando possibilidades de escolha aos participantes no programa.

Nível IV: liderança e ajuda nos outros – Neste nível, os participantes necessitam compreender as necessidades dos outros, e conseguem colocar-se na posição dos colegas de modo a compreender quais as necessidades dos outros. Este nível garante uma evolução das competências sociais das crianças e jovens, por conseguem apoiar os que os rodeiam, através de encorajamento. O líder é apresentado como um agente que ajuda os outros, procura consensos e apoia os restantes colegas.

Nível V: transferência – Este é o último nível de Donald Hellison, e o mais importante e complexo, que tenciona que os participantes do modelo consigam transferir as competências adquiridas durante as sessões, para outros domínios da vida, não restringindo as atitudes e comportamentos apenas ao contexto de Educação Física. Nesta fase, as crianças já adquiriram todos os valores e competências necessárias para conseguem atuar com respeito fora da escola/instituição/comunidade escolar.

Apesar da existência deste conjunto de níveis de responsabilidade, Donald Hellison reforça que estes não devem ser implementados tal como uma “receita” (i.e., evolução fixa, ausente de retrocessos). O modelo deve ser aplicado gradualmente, promovendo o sucesso das crianças consoante as suas capacidades para avançarem ou recuarem nos níveis de responsabilidade, consoante as suas atitudes e comportamentos demonstrados. Segundo Thomas Martinek, através de uma entrevista realizada pelos investigadores Corte-Real et al., (2016), os níveis devem apenas servir de pontos de referência para desenvolver a responsabilidade pessoal e social dos mais novos, pois, por vezes, as crianças podem descer ou subir de nível consoante as suas atitudes e comportamentos prestados.

Segundo Hellison, Martinek e Cutforth (1996), o respeito é o nível fulcral no processo de desenvolvimento pessoal e social da criança, pois antes de partir para algo mais complexo, deve conseguir respeitar e controlar os impulsos com os outros, resolvendo os conflitos de forma moderada. Após conseguem demonstrar respeito e responsabilidade

por si e pelos outros, tornam-se capazes de participar com motivação diversos projetos e atividades. Deste modo, serve de exemplo um estudo desenvolvido em Portugal e conduzido por uma professora de Educação Física numa freguesia no norte do país, com 17 estudantes do quinto e sexto ano em risco de insucesso e abandono escolar, que envolveu a implementação de um programa de intervenção centrado no modelo de Hellison ao longo de 10 sessões (Correia, 2016).

Esta investigadora organizou um conjunto de atividades que estimulassem competências como o respeito pelos direitos e sentimentos dos outros, esforço pessoal, autonomia, autoestima e gosto pela escola. Esta investigadora refere que inicialmente o grupo demonstrava estabilidade relativamente ao nível I e II de responsabilidade, tendo-se focado mais nos níveis posteriores. No final da intervenção, foi possível observar uma evolução gradual de competências sociais através do contato e diálogo com o grupo, e pela avaliação diária em que as próprias crianças avaliavam-se a si próprias, sendo evidente a melhoria do autocontrolo, respeito pelos outros e mais gosto pelo ambiente escolar (Corte-Real et al., 2016).

Como se pode verificar neste estudo, cada nível de responsabilidade está interligado com o seguinte apresentando objetivos diferentes. Estas exigências de cada nível representam um conjunto de dificuldades e aquisições de competências de forma gradual, até chegar ao ao último nível de valores de responsabilidade para fora das sessões de Educação Física. Tal como refere Regueiras (2012), esta organização por níveis permite assim um trabalho gradual que produz resultados através das estratégias adotadas em cada nível. As atividades e estratégias apresentadas pelos educadores/professores devem considerar as competências de cada nível, tendo sempre em atenção que as crianças enquanto não obtiverem competências de um nível não podem prosseguir para o seguinte.

2.2.2. Estratégias de responsabilidade

O adulto responsável pela implementação do modelo deve adotar atividades/jogos que sejam desafiadores e necessários para determinados grupos. De modo a dar resposta aos níveis de responsabilidade e objetivos traçados, Donald Hellison estabeleceu diversas estratégias a serem implementadas durante a estrutura das sessões das suas sessões

(Hellison & Walsh, 2002; Hellison, Martinek, & Cutforth, 1996). As estratégias de responsabilidade incluem conversas e estimulam a tomada de decisão individual e reflexão sobre os objetivos alcançados pelos participantes. As estratégias que a seguir se apresentam são integradas pelo educador de modo a focar as crianças nos objetivos de responsabilidade definidos, promovendo-se a autonomia de forma gradual (Cecchini, Montero, & Peña, 2003), sendo as estratégias provisórias, refletidas e experimentadas ao longo das sessões. Assim, é possível facilitar o sucesso nas atividades organizadas para que as crianças aprendem regras e tornarem-se responsáveis na vida em sociedade (Hellison & Walsh, 2002):

- i) Conversa individual** – conversa que o educador deve manter em alguns momentos com os participantes, de modo a criar um ambiente acolhedor e familiar, com possibilidade da criança confiar no adulto e que este consiga, quando necessário, responsabilizar as crianças pelos seus atos ou discutir aspectos importantes para promover o bem-estar com o resto do grupo;

- ii) Conversa de consciencialização** – Breve diálogo que o adulto tem com as crianças antes de iniciarem as atividades, de modo a lembrá-los das prioridades e objetivos de responsabilidade que têm de conseguir atingir;

- iii) Atividade física** – A própria atividade física funciona como estratégia para as crianças consigam atingir os níveis de responsabilidade e ao longo da sessão;

- iv) Reunião de grupo** - No final da sessão, ou sempre que se sentir a necessidade, as crianças devem refletir sobre os seus comportamentos (sejam bons ou maus) de modo a puderem melhorar as atitudes; sempre com a intenção de proporcionar um ambiente relacional positivo. É importante que todas as crianças se sintam ouvidas e valorizadas, dando sempre sugestões de atividades que gostassem de realizar.

- v) Reflexão final** – Conversa com o grupo no momento final da atividade, servindo o propósito de avaliar se os objetivos de responsabilidade definidos foram ou não

atingidos pelas crianças. Este momento de reflexão serve para as crianças se motivarem para alcançar os objetivos nas atividades futuras.

Mesmo que as sessões de Educação Física sigam esta estrutura, as estratégias, tal como os níveis de responsabilidade, não devem ser seguidas com rigidez. Tal como referem Santos (2016) e Regueiras (2016), as estratégias emergem consoante os problemas evidenciados pelas crianças sujeitas à implementação do modelo de DRPS. Todos os grupos são diferentes uns dos outros, diferindo as idades, níveis sócioeconómicos, problemas pessoais e sociais, o que implica a adoção de diferentes tipos de estratégias, muitas vezes definidas de modo a cativar as crianças e a motivá-las para o desenvolvimento das atividades propostas.

Apesar deste ainda ser pouco conhecido em Portugal, os especialistas implementaram o o modelo de DRPS referem a necessidade de implementar um variado leque de estratégias de responsabilidade, de modo a responder às necessidades dos grupos em questão, as que incluem: atribuição de ponto; dar voz às crianças para atribuição de regras e de escolha de atividades e modalidades para as sessões, pedir sugestões e feedback aos participantes, pedir para as crianças escrevem um diário com as suas opiniões e reflexões sobre as sessões (para grupos com crianças a partir do ensino básico); entre outras (Corte-Real et al., 2016).

2.2.3. O Papel do Educador no Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social

Segundo Silva et al., (2016), cabe ao educar planear toda a sua intervenção pedagógica, desempenhando um trabalho exigente e fulcral no desenvolvimento educativo. O agente educacional deve beneficiar de um papel mediador e crucial de aprendizagens e promotor de bem-estar, segurança e autonomia. Deste modo, deve respeitar e valorizar cada comportamento da criança, proporcionando momentos lúdicos e aprendizagens significativas, num ambiente motivante e estável, que é o JI.

Segundo Rhodes e Roffman (2003, citado por Lerner, et al., 2006) o adulto (i.e., educador/professor) transmite apoio e segurança à criança, tendo um papel semelhante ao parental, influenciando assim positivamente o desenvolvimento da criança através de

suporte emocional. Deste modo, o adulto responsável deve promover a aquisição de um conjunto de habilidades e capacidades necessárias ao desenvolvimento de responsabilidade pessoal e social da criança. O educador é, sem dúvida, o maior responsável, em conjunto com os progenitores, pelos valores transmitidos e pelos ensinamentos que devem ser levados para a vida adulta.

Tal como no ensino regular, no JI, o educador ao desenvolver um programa de intervenção com grupos de crianças consideradas problemáticas para promover melhorias e resultados positivos, deve exigir mais de si, sendo cuidadoso e atencioso de todas as necessidades das crianças, durante o processo da implementação, no sentido de se preocupar e promover o maior sucesso das crianças durante este tipo de intervenção. O modelo de DRPS é eficaz e revela ser uma mais-valia para o desenvolvimento da criança. Em Espanha têm sido também desenvolvidos estudos como o modelo do DRPS na Educação Física. A título de exemplo, Carbonell et al., (2006), que desenvolveram uma intervenção com este modelo numa escola em Valencia, no âmbito de aulas de Educação Física com um grupo de 13 crianças com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos. Este grupo demonstrava problemas a nível de comportamento e integração escolar. A intervenção durou dois meses, com três sessões por semana com a duração de uma hora. Durante esta intervenção, em cada sessão, o professor explicava os objetivos de cada nível, dando exemplos concretos de comportamentos e atitudes consideradas positivas. A implementação deste modelo surtiu efeitos positivos, diminuindo os comportamentos desviantes. As crianças diminuíram gradualmente estes comportamentos, e tornaram-se menos conflituosas.

Ainda assim, Donald Hellison refere na entrevista citada por Corte-Real et al., (2016), que para o modelo e implementação do programa surtir efeitos positivos nas crianças, o que mais importa é a pessoa em si, ou seja, o adulto responsável por toda a intervenção – “Sempre a pessoa! Se temos a pessoa certa, talvez a metodologia ajude” (p. 35). – educador é o grande responsável pelo clima de sucesso dos seus participantes.

No âmbito do DRPS, é importante que adulto tenha uma formação (inicial e/ou contínua) nesta temática para conseguir estar mais perto possível dos objetivos e necessidades do programa. Donald Hellison considera que tem de ser através de cursos e não apenas com uma simples formação de duas ou três horas. Outros especialistas são da

mesma opinião que Donald Hellison, como por exemplo, Thomas Martinek e Robert Brustad, que salientam a necessidade e a importância que esta tem para o adulto responsável pela intervenção, por se tornarem adultos mais harmoniosos, com qualidades essenciais para a convivência com crianças problemáticas (Corte-Real et al., 2016).

A formação de educadores nesta área fornece ao adulto os conhecimentos e recursos necessários para promover a responsabilidade pessoal e social, com crianças problemáticas, aumentando a probabilidade de resultados e efeitos positivos. Estas formações permitem que os educadores se tornem melhores pessoas a nível de relações interpessoais com crianças problemáticas, que criem empatia e tenham mais facilidade em adquirir estratégias de responsabilidade (Escartí et al., 2009; Conroy & Coatsworth, 2006).

O educador/professor deve optar por atividades lúdicas durante a implementação do modelo, sendo que devem ir sempre ao encontro das necessidades das crianças, tal como a EE adotou a estratégia dos jogos para desenvolver o programa de intervenção, visto ser algo cativante e promotor de motivação por parte das crianças. Melissa Parker, professora na Irlanda, implementa e estuda o modelo de DRPS no âmbito de programas extracurriculares com crianças, tendo adotado por atividades em que as crianças durante as sessões escolham o que pretendem fazer, especificamente os jogos, regras e material (Corte-Real et al., 2016).

Em suma, o adulto responsável pelas crianças deve possuir atributos que permitam de modo a desenvolver positivamente estudos desta natureza, de modo a conseguir acompanhar as necessidades de cada criança. Apesar da inexistência de estudos desenvolvidos com crianças em contexto de educação pré-escolar, salienta-se a necessidade de existirem mais agentes educativos interessados neste modelo, principalmente com estas idades. Quanto mais cedo se despertar o sentido de responsabilidade nas crianças, mais facilmente podem tornar-se adultos responsáveis na vida futura.

3. Os jogos no desenvolvimento motor, pessoal e social da criança

O desenvolvimento motor é um processo gradual de ganho de competências que decorrem ao longo da vida, existindo alterações mais significativas neste domínio durante a

infância e adolescência (Barreiros & Neto, 2005). Segundo Manoel (2007), os comportamentos motores são essenciais e representam os primeiros comportamentos de uma criança, facilitando a interação dinâmica com o ambiente que a rodeia, quer físico quer social. Os comportamentos motores surgem simultaneamente com o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e pessoal, sendo o desenvolvimento motor promotor de aprendizagens e relações interpessoais. A partir dos dois anos, a criança detém potencial para desenvolver habilidades motoras globais e finas. A partir desta idade, deve surgir a oportunidade de realizar atividades e jogos através dos movimentos básicos, como o agarrar, lançar e saltar, criando assim padrões que a permitam vivenciar e lidar com o aperfeiçoamento das suas competências motoras, e não com o fracasso e frustração do insucesso (Gallahue, 2002).

Para as autoras Silva et al., (2016), a Educação Física possibilita um melhor desenvolvimento e consciência dos movimentos do corpo, dando oportunidade para que as crianças vivenciem experiências e oportunidades promotoras de desenvolvimento da socialização e do próprio corpo. O domínio da Educação Física está interligado com a área de Formação Pessoal e Social, pois pode contribuir para a promoção de relações pessoais. Neste domínio, os jogos podem ser utilizados como objetivo, pela importância que manifestam na promoção de competências pessoais e sociais, em “ocasiões de desenvolvimento de coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e do alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças” (Silva, et al., 2016, p. 44). Os jogos devem permanecer no processo de desenvolvimento da criança, principalmente na realização da atividade física, pois para além de promover o desenvolvimento pessoal e social e de proporcionar um conjunto de vantagens, facilita o ensino de conhecimentos e regras através do seu carácter lúdico. Contudo, todas as áreas e domínios do ensino pré-escolar são também importantes e podem proporcionar aprendizagens através do jogo.

Garófano (2003), refere que o jogo é fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, a todos os níveis. A infância está interligada com o brincar e com os jogos, sendo algo facilitador e harmonioso no processo de crescimento do corpo e do ensino-aprendizagem. O jogo e o brincar desempenham um requisito educativo necessário e motivador de aprendizagens nas primeiras idades. Para além disto, é uma atividade

atrativa para todas as idades, mas com maior realce nas crianças, sendo importante durante a atividade física, demonstrando ser o comportamento mais comum na infância (Neto & Marques, 2004). Guedes (2007), realça que “Através do jogo e qualquer que seja a idade, o Homem começa, contempla, constrói e desenvolve-se; atinge sensações de bem-estar e de satisfação pessoal, cria sentimentos, objetivos, alegria, satisfação, êxito e também prazer” (p. 68), ou seja, o brincar e o jogo são necessários no desenvolvimento de cada ser humano, surtindo efeitos positivos.

No entanto, a prática de jogos também é importante devido aos desafios inerentes ao cumprimento das regras. Caiado e Rossetti (2009), desenvolveram um estudo no âmbito da promoção de jogos, numa sala do pré-escolar, em que foi possível verificar a importância dos jogos como estratégia facilitadora e propícia para o desenvolvimento pessoal e promoção de relações cooperativas. As mesmas autoras, salientam a importância de se adotar jogos em todas as atividades diárias e não apenas em momentos de recreio. A adoção sistemática de jogos com regras, promoveram significativamente as relações cooperativas dos participantes no referido estudo, originando assim um ambiente cooperativo e estável, facilitador de aprendizagens. Este é mais um estudo que aponta a necessidade da adoção de jogos no processo de desenvolvimento das crianças, sendo propícios para o processo de socialização.

Segundo Camargo e Bronzatto (2015), muitos autores do século passado, inclusive Piaget (1896-1980) e Vygotski (1896-1934) consideravam os jogos fundamentais e desafiantes durante o processo de aprendizagens das crianças, mais concretamente os jogos com regras. Os jogos com regras são importantes para as crianças medirem os seus comportamentos e se consciencializarem dos seus limites, resistindo aos seus impulsos. Palermo Brenelli (1993, citado por Camargo & Bronzatto, 2015) refere que os jogos com regras podem favorecer os grupos de crianças problemáticas, servindo de estratégia de motivação e ajudando a alterar os comportamentos negativos das crianças de forma gradual. Estes mesmos autores referem que Piaget (1896-1980) considerava que os jogos estruturados (i.e., jogos com regras) são úteis para o processo educacional das crianças, sendo que estas sentem-se mais motivadas para respeitar regras estabelecidas através de um processo negocial com o educador, do que as impostas pelos adultos, tornando assim os jogos intrinsecamente motivantes.

O objetivo principal dos jogos é facilitar o cumprimento de regras, sendo que as crianças podem aprender diversas competências cumprindo um conjunto de regras, desenvolvendo o seu sentido de responsabilidade e interação social com os outros. Através do respeito das regras, são compreendidos conceitos sociais e pessoais que possibilitam a passagem gradual da individualidade e egocentrismo para a socialização (Oliveira, et al., 2012). O uso de regras no pré-escolar permite o desenvolvimento do pensamento abstrato e autonomia, uma vez que as crianças podem cumprir ou criar regras por eles estabelecidas, sendo que devem ser justas e de fácil compreensão, reproduzindo o seu papel ativo no meio em que a criança está inserida. Enquanto a criança brinca, aprende a respeitar os outros e a aceitar os limites do meio em que vive e avaliar os seus comportamentos, promovendo assim a alteração de comportamentos indesejáveis. (Araújo, 2013).

1. Metodologia

Neste capítulo é abordada a fundamentação metodológica do estudo. De modo a apresentar toda a informação organizada, o capítulo está dividido em diversos pontos: i) caracterização dos participantes; ii) instrumentos de recolha de dados.

1.1. Fundamentação metodológica

Na realização de um estudo de investigação na área da educação temos a possibilidade de adotar dois tipos de abordagens: abordagem qualitativa e quantitativa.

A investigação de natureza qualitativa permite compreender acontecimentos e fenómenos em profundidade através da perspetiva dos sujeitos, envolvendo também observações (e.g., natureza etnográfica, participante) de modo a compreender determinados problemas e comportamentos dos sujeitos. Por outro lado, a investigação quantitativa surge quando o investigador procura efetuar análises em extensão em vez de generalizar/extrapolar resultados para outras realidades (Fernandes, 1991). Assim, de modo a responder aos objetivos de estudo, esta investigação enquadra-se numa metodologia qualitativa de carácter exploratório.

Bogdan e Biklen (1991) referem que a investigação qualitativa possui cinco características:

- i) A fonte direta dos dados é representada pelo ambiente natural em que o investigador é o instrumento principal. O investigador introduz-se no ambiente com os sujeitos do estudo, que através de uma recolha de dados, com diferentes técnicas e instrumentos, consegue analisar e compreender os comportamentos dos sujeitos;
- ii) A investigação qualitativa é descritiva pois através da recolha de dados é possível apresentar dados minuciosos, como por exemplo citações e transcrições;
- iii) Os investigadores de estudos qualitativos interessam-se muito pelo processo de modo a obterem resultados consistentes;
- iv) Os investigadores de estudos qualitativos analisam os seus dados intuitivamente, pois não recolhem e analisam os dados para confirmar hipóteses construídas;
- v) O significado é importante para a abordagem qualitativa, pois os investigadores interessam-se pela maneira que os sujeitos percebem os acontecimentos/fenómenos.

Segundo Fernandes (1991), o investigador é o principal elemento de recolha de dados, sendo que a qualidade e flexibilidade dos dados dependem da sua integração no ambiente de estudo. Através desta abordagem, o investigador consegue obter informações detalhadas sobre as interações dos sujeitos através da observação participativa. No entanto, é importante que este não interfira nos comportamentos e diálogos dos sujeitos, de modo a conseguir registar dados pertinentes (Bogdan & Biklen, 1991). Sendo que é realizada uma abordagem qualitativa, esta é caracterizada pela observação detalhada e minuciosa dos comportamentos, possibilitando a melhor compreensão das suas ações (Esteves, 2008).

Neste estudo privilegiou-se a natureza qualitativa, sendo um método adotado de estudo de caso. O estudo de caso, segundo Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1991) “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Deste modo, o estudo de caso

permite-nos compreender e conhecer as características específicas dos participantes de estudo.

Para representar da melhor maneira um estudo de caso, este pode ser comparado a um “funil”. Onde a parte mais larga do “funil” representa o estudo qualitativo (onde o investigador procura as “pessoas” e o objeto de estudo mais indicado) e depois vai afunilando passando pela recolha de dados e a sua análise e exploração, onde escolhem os intervenientes certos para realizar entrevistas, obtendo assim um conjunto de informações restritas (Bogdan & Biklen, 1991).

Existem três tipos de estudo de caso: exploratórios, analíticos e descritivos. Os estudos exploratórios visam obter informações importantes sobre um objeto de interesse e podem orientar estudos que sejam feitos futuramente; os estudos analíticos possibilitam analisar e confrontar ideias; e por último, os estudos descritivos são aqueles que descrevem todo o estudo desenvolvido num determinado contexto (Fernandes, 1991; Meirinhos & Osório, 2010).

Com as definições apresentadas a cima, pode-se concluir que esta investigação enquadra-se num estudo de abordagem exploratória. São escassos os estudos no domínio da responsabilidade pessoal e social na educação pré-escolar (Hellison, 2003) pelo que este estudo é uma primeira incursão e tentativa de compreender esta realidade.

1.2. Participantes

O presente estudo foi realizado durante o ano letivo de 2016/2017, num JI da freguesia de Viana do Castelo. O grupo com o qual foi desenvolvido este estudo tinha cinco anos de idade, dos quais 11 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Como se pode constatar na Tabela 2. e de maneira a tornar os dados confidenciais, as crianças estão evidenciadas pelas suas iniciais. É de salientar que esta tabela apresenta apenas as idades das crianças no momento final do estudo, ou seja, em janeiro.

Tabela 2. Caracterização das crianças relativamente à idade e sexo

Idade	Sexo	Nº de Crianças	Codificação
5	Feminino	11	RB; RD; RF; VM; MS; DM; LA; IM; TR; HC; AF.
	Masculino	13	DR; FM; JM; RM; DC; GG; RG; DL; SG; JS; RS; AN; JF.

Deste grupo de crianças, apenas uma do sexo masculino não frequentou o ano anterior o mesmo JI, e outra estava inscrita, mas só ingressou a partir do mês de novembro.

Para a concretização deste estudo, a EE foi o elemento fundamental para a intervenção, tendo esta uma licenciatura em Educação Básica e experiência na área de treino de equipas de minibasquetebol.

Por último, é importante referir a EC, que facilitou e foi fundamental nesta intervenção. Tem 32 anos de experiência, sendo que esteve dois anos com este grupo de crianças.

1.3. Instrumentos de recolha de dados

Durante toda a prática de PES II foi possível passar por um processo de recolha de dados, que segundo Vale (2004), é a fase mais importante de uma investigação obtida através de um conjunto de instrumentos que nos permitem responder aos objetivos de um determinado estudo. Deste modo, este processo de recolha é um processo intenso de organização de dados passando por transcrições de entrevistas e notas, que façam com que o investigador compreenda o fenómeno estudado (Bogdan & Biklen, 1991).

Durante uma recolha de dados, o investigador pode optar por diferentes instrumentos como observações, entrevistas, documentos sendo que estes três recursos se tornam fundamentais para a realização de uma investigação com metodologia qualitativa (Vale, 2004).

Desde o início de uma investigação, é necessário delinear um plano para que, durante todo o processo de recolha de dados, consigamos recolher o que pretendemos e estarmos preparados para tratar dados inesperados que podem surgir durante a investigação (Stake, 2009). Segundo este autor, existem alguns aspetos importantes para

se ter em conta durante o processo de recolha de dados: “definição do caso, lista de perguntas de investigação, identificação dos ajudantes, fontes de dados, distribuição do tempo, despesas, relatório pretendido” (p. 67).

Durante o procedimento de investigação foi possível recolher dados através da observação participante; duas entrevistas semiestruturadas realizadas à EC; gravações áudio e vídeo; e diário reflexivo.

1.3.1. Observação

Observação, segundo Trindade (2007), é um processo de recolha de dados e de informações pertinentes, sendo que o observador consegue aprender através dos comportamentos dos outros. Através da observação, conseguimos para além de aprender, avaliar o objeto observado.

Para Vale (2004) o investigador, durante o processo de observação de um estudo com metodologia qualitativa, assume vários papéis passando por “instrumento, inquiridor, ouvinte, explorador, negociador, avaliador, narrador, comunicador, observador, intérprete” (p. 197). Segundo a mesma autora, o investigador é instrumento fulcral para o processo de recolha de dados pois é ele que decide o que vai recolher, observar e entrevistar. Deste modo, para a realização de estudos qualitativos, a observação torna-se uma fonte útil para recolher dados acerca de um grupo de indivíduos, neste caso crianças de um JI (Bogdan & Biklen, 1991).

Existem várias técnicas de observação, distintas pelo envolvimento no processo do estudo. Trindade (2007) apresenta vários tipos de observação: i) observação participante; ii) observação não participante; iii) observação participada; iv) observação distanciada e v) observação intencional.

A observação não participante consiste quando o agente não interage com o contexto estudado, ou seja, não interage com os participantes. Relativamente à observação participativa, o agente apesar de observar o objeto de estudo, interaje com os intervenientes de modo a compreender melhor um determinado fenómeno ou comportamento; observação de comportamentos, conversas (Carmo & Ferreira, 1998).

Neste contexto, optou-se pela observação participante, pois o investigador através da observação teve a possibilidade de examinar todo o ambiente e comportamentos dos

seus participantes, ao mesmo tempo que conseguiu observar e captar aspetos importantes para a sua investigação (Estrela, 1990).

Deste modo, durante o processo, o investigador recolhe e seleciona as informações pertinentes para o seu estudo, organizando o seu processo de observação consoante os objetivos considerados, (Ketele & Roegiers, 1993) enquanto os participantes se encontram focados nas atividades delineadas.

Quando se iniciou a PES II, as duas primeiras semanas foram de observação participativa. Durante este período, mais propriamente três dias por semana, foram estipuladas pelo programa da PES II, sendo obrigatório para todas as estudantes do curso.

Estas duas semanas foram fulcrais para o planeamento do estudo, pois permitiu-me:

- Compreender os comportamentos relativos ao desenvolvimento de responsabilidade pessoal e social de cada criança;
- Refletir sobre comportamentos de responsabilidade observados;
- Refletir sobre estratégias de responsabilidade necessárias para implementar com o grupo;
- Intervir com os participantes de modo a ajudar a resolver conflitos;
- Perceber o trabalho desenvolvido pelos outros agentes educativos (EC);
- Organizar o plano de tarefas pertinente para o grupo através do programa de intervenção com o objetivo de DRPS.

1.3.2. Diário reflexivo

Durante todo o tempo de observação/intervenção recorreu-se a um diário reflexivo (DR), em que eram registados todas as dificuldades e conflitos observados nas crianças (durante os dias de observação), de modo a refletir sobre possíveis aspetos antes e durante a intervenção, possibilitando o planeamento de atividades e estratégias necessárias para o desenvolvimento de responsabilidade. O uso deste diário foi uma mais-valia ao longo de toda a intervenção, sendo muito importante para o planeamento de tarefas para o grupo em específico.

Como já foi referido anteriormente, as primeiras duas semanas de observação do grupo foram muito importantes, sendo que a recolha de opiniões e aspetos das primeiras observações ajudaram a clarificar e decidir abordagens a utilizar perante as necessidades das crianças (Esteves, 2008). Segundo Baptista (2016), um DR contribui para os planos e objetivos alcançados e permite a reflexão acerca das dificuldades observadas.

Para além destas reflexões acerca do grupo de crianças, ao longo da implementação de cada tarefa era desenvolvida uma reflexão com todos os aspetos importantes a melhorar e/ou a alterar na seguinte. Estas notas evidenciavam a descrição e a interpretação de alguns momentos (e.g., conflitos nas áreas; partilha de material e brinquedos) Segundo Tuckman (2005), estas notas são importantes por relatarem o que acontece através da explicação dos seus motivos. Para além disso, tornam-se informações fundamentais, não só da recolha de dados, mas também, de certa forma, de análise.

1.3.3. Gravações audiovisuais e fotográficas

Segundo Bogdan e Biklen (1991), “a fotografia está ligada à investigação qualitativa” (p. 183) e permitem-nos obter dados descritivos que nos ajudam a compreender a sua análise para a investigação. Para além disso, permitem aos investigadores conseguirem estudar aspetos fulcrais e minuciosos, que de outra abordagem não seria possível.

Os avanços das novas tecnologias permitiram aos professores o uso frequente de fotografias dentro da sala de aula para, posteriormente, conseguirem analisar o que foi fotografado. Este recurso permite a captação de conversas, comportamentos, atitudes; durante o processo de aprendizagem (Esteves, 2008).

Para a realização deste estudo foi possível utilizar recursos de áudio, vídeo e fotografia para uma melhor análise dos registos. Neste estudo, o vídeo/áudio foi o registo mais utilizado, visto que se pretendeu observar os comportamentos das crianças perante as atividades realizadas. Segundo Jorgensen (1989) e Burnaford (2001, citado por Esteves, 2008), o recurso a vídeo é particularmente útil e importante para o estudo em que haja interação com crianças (o anexo 1 apresenta a declaração de cedência de direitos de imagem, enviado aos encarregados de educação).

Em todas as tarefas implementadas com o grupo foi possível realizar filmagens e registos fotográficos em quase toda a intervenção. Durante as tarefas, enquanto a colega

de estágio ou a EC gravavam alguns momentos, A EE utilizava um gravador que se manteve ligado do início ao fim da atividade.

1.3.4. Entrevista

A entrevista é “um dos processos mais diretos de encontrar informação sobre um determinado fenómeno; consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas.” (Tuckman, 2005, p. 517), ou seja, através de uma entrevista pode-se obter a percepção e resultados de um estudo, bem como a opinião de elementos presentes durante o processo (Estrela, 1990).

Para Stake (2009), um dos aspetos importantes nos estudos de caso é conseguir compreender os pontos de vista e interpretações dos outros que acompanham a investigação. Deste modo, é importante realizar entrevistas, pois são fontes de informação significativas para um estudo de caso (Yin, 2005). Neste caso, a entrevista foi utilizada em conjunto com a observação participante e outras técnicas de recolha de dados. Segundo Bogdan & Biklen (1991), o investigador deve conhecer o entrevistado para que a entrevista tenha as características de uma conversa casual, de modo a que o sujeito se sinta à vontade para dar os seus pontos de vista sem receios.

Segundo os autores referidos anteriormente, podem existir três tipos de entrevista: estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. Nas entrevistas estruturadas, o entrevistado apresenta um conjunto de questões pré-definidas que são aplicadas aos sujeitos sendo um formato fechado. As não estruturadas são mais abertas em que o investigador explora determinados temas sem recorrer a um guião pré-definido, sendo um formato aberto flexível. Por último, a entrevista semiestruturada é uma entrevista na qual o investigador prepara um guião, mas durante o diálogo poderá mudar a sequência das questões ou acrescentar outras necessárias, tornando-se uma entrevista mais exploratória. Segundo Bloor e Wood (2006, citado por Mesquita & Graça, 2013) o entrevistador deve atuar como um bom ouvinte, intervindo para orientar o sujeito para o seu objetivo de estudo.

Segundo Esteves (2008), na entrevista semiestruturada o entrevistador coloca um conjunto de questões “tendo como ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador” (p. 96) sendo que as

questões levam o sujeito a seguir direções e a colocar outras, possibilitando a flexibilidade no diálogo. Neste estudo utilizou-se uma entrevista semiestruturada. Este tipo de entrevista permitiu organizar um guião pré-definido, sendo, no entanto, flexível e dando a possibilidade de colocar novas questões consideradas pertinentes. Assim, foi possível gerar espaço para descobrir e analisar informações novas.

Neste estudo realizaram-se duas entrevistas à EC pelo grupo das crianças, sendo que a primeira foi feita pessoalmente durante as duas semanas de observação, e a última no fim da intervenção. Contudo, a segunda entrevista teve de ser realizada por telefone devido à impossibilidade de encontro com a EE, por se encontrar de baixa médica. No entanto este tipo de entrevista é também aceite e defendida por autores como Coutinho (2014), que refere que as entrevistas podem ser realizadas pessoalmente e também por telefone, tendo em atenção as implicações de não observar reações faciais, sendo que este facto não revelou implicações nas informações dadas.

As entrevistas foram gravadas e transcritas *verbatim*, de modo a reportar com rigor as perceções dos sujeitos e para que o investigador compreendesse o tema em análise.

Foi pedida autorização à entrevistada para que fosse utilizado um gravador. Segundo Bogdan & Biklen (1991) as gravações nunca devem ser feitas sem pedido de autorização. Tal como referem estes autores, foi apresentado um documento de autorização para utilização dos dados para o estudo entregue à EC (Anexo 2).

Desta forma, a primeira entrevista teve como objetivo compreender o ponto de vista da EC em relação ao desenvolvimento de responsabilidade pessoal e social das crianças. A primeira parte do guião inclui perguntas do âmbito pessoal, ou seja, com dados demográficos, passando para um conjunto de questões relacionadas com processo de desenvolvimento da criança; e terminando com questões sobre o papel da educadora (ver Tabela 3).

Tabela 3. Guião da primeira entrevista

Guião da 1ª entrevista realizado à EC		Duração: 17'
Partes	Questões	
I – “Dados demográficos”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idade; 2. Sexo; 3. Percurso Académico – (nível académico e áreas de estudo); 4. Anos de experiência; 5. Já teve em anos passados, turmas semelhantes a esta a nível de comportamento e de cumprimento de regras? 6. Já frequentou formações ao longo da sua carreira? Quais e de que se tratavam? (Psicologia, Educação Física?) 	
II - “O Processo de desenvolvimento da criança”	<ol style="list-style-type: none"> 7. Na sua opinião, quais os aspetos mais importantes no processo de desenvolvimento destas crianças? Porquê? Pode dar exemplos? 8. Em que medida é que o seu papel como educadora é importante para o desenvolvimento pessoal e social destas crianças? 9. Como caracteriza este grupo de crianças? 	
III - “O Papel da Educadora”	<ol style="list-style-type: none"> 10. Que estratégias utiliza com as crianças, relativamente ao cumprimento de regras e respeito, nas diferentes áreas? 11. Imagine que observa um conflito de desrespeito entre crianças, como é que intervém? 12. Que estratégias utiliza normalmente? 13. Como define essas estratégias? Resultam? 14. Considera que o grupo necessita de outro tipo de estratégias? 15. Já alguma vez utilizou a estratégia de recompensar sempre todas as crianças pelo seu comportamento? Quer tenha sido favorável ou não? 	

No fim da intervenção foi realizada a segunda entrevista, com o objetivo compreender a perceção da EC acerca das tarefas e estratégias de responsabilidade implementadas e os desafios associados a esta investigação. Este guião foi dividido em duas partes, sendo a primeira relacionada com a opinião pessoal da implementação do programa de intervenção (tarefas e estratégias) e a seguinte relacionada com a opinião acerca da continuidade do programa (ver Tabela 4.).

Tabela 4. Guião da segunda entrevista

Guião da 2ª entrevista realizado à EC		Duração: 12'
Partes	Questões	
I – “Resultados da implementação do programa de intervenção”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Depois da elaboração e execução de todo o plano de tarefas, considera que tenha sido um plano pertinente? Mudaria alguma coisa na estrutura das tarefas? 2. Qual a dificuldade, ou dificuldades, que sentiu durante a observação das tarefas? 3. Considera que as tarefas implementadas foram úteis para o desenvolvimento pessoal e social? Porquê? 4. Qual o efeito que notou nas crianças com as diversas estratégias implementadas? Fale um pouco do “banco da paz”, medalhas e sistema de pontuação. 5. Qual a estratégia que na sua opinião, resultou melhor? 	
II - “Continuidade do programa”	<ol style="list-style-type: none"> 6. Pensa continuar com as mesmas, não só com este grupo mas ao longo da sua carreira? 7. Se o programa fosse feito semanalmente ao longo de vários meses, acha que as crianças passariam a respeitar e a ajudar mais os que os rodeiam, principalmente os colegas? 8. O que acha que foi mais desafiante ao longo deste programa de intervenção? 	

1.4. Programa de Intervenção

Este estudo foi desenvolvido desde outubro de 2016 a maio de 2017. Foi realizado em três fases distintas: a observação e preparação do estudo; a implementação do estudo e a redação do relatório.

A primeira fase foi dedicada a duas semanas de observação, onde foi possível definir objetivos do estudo e a respetiva questão de investigação, até ao início das implementações das tarefas. Durante esta fase foi possível iniciar a recolha de bibliografia de modo a enquadrar o estudo, cuja leitura possibilitou a organização e formulação de tarefas. As semanas de observação permitiram implementar algumas estratégias, delinear os objetivos gerais das tarefas, sendo que cada uma foi planificada no seguimento da outra, já na segunda fase do estudo.

Na segunda fase do estudo foram implementadas outras estratégias, as quatro tarefas e foi feita a recolha e análise dos dados. As tarefas foram elaboradas no seguimento da anterior, de modo a melhorar diversos aspetos ou a considerar outros aspetos relevantes. Neste sentido, um aspeto a salientar foi o facto de cada tarefa a ser definida consoante os níveis DRPS.

Na última fase do estudo concluiu-se a recolha de bibliografia para iniciar o processo de escrita do relatório, sendo este período dedicado à análise de dados (ver Tabela 5.).

Tabela 5. Calendarização do Estudo

Datas	Fases do estudo	Procedimentos
setembro a outubro de 2016	Preparação e início do estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha do tema; - Definição dos objetivos de estudo; - Observação do grupo; - Início da recolha de bibliografia; - Reflexão e organização de tarefas para implementar; - Recolha de informação sobre comportamentos das crianças (diário reflexivo); - Reflexão das estratégias necessárias para implementar com o grupo; - Realização da primeira entrevista e transcrição da mesma;
outubro de 2016 a janeiro de 2017	Implementação do estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de estratégias adotadas; - Formulação, implementação de tarefas; - Análise e Reflexão de cada tarefa;
janeiro a maio de 2017	Redação e conclusão da recolha de dados	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da última entrevista e transcrição da mesma; - Recolha bibliográfica; - Redação do relatório; - Análise dos dados.

Relativamente à implementação do estudo, como já foi referido, durante todo o processo de intervenção foram utilizadas algumas estratégias de modo a promover a responsabilidade pessoal e social das crianças: i) atribuição de pontos; ii) valorização de comportamentos positivos através de entrega de medalhas; iii) banco da paz, para facilitar resolução de conflitos; iv) formação de grupos heterógenos; v) possibilidades de escolha; vi) atribuição de responsabilidades; vii) conversa individual.

Foram implementadas quatro tarefas, planificadas de acordo aos diferentes níveis de responsabilidade de Donald Hellison, começando pela primeira tarefa com objetivos relativos ao primeiro nível I (i.e., respeito pelos direitos e sentimentos dos outros); na segunda tarefa as crianças foram divididas em dois grupos de modo a trabalhar com um grupo o nível I e com outro o nível II (i.e., participação e esforço); na terceira e quarta tarefa foram trabalhados os níveis I, II, III. A Tabela 6. apresenta todos os detalhes deste

plano de intervenção (para uma consulta mais pormenorizada das tarefas, consultar anexo 3).

Tabela 6. Plano de intervenção

Tarefas e local	Dia da implementação	Objetivos	Estratégia de exploração
Tarefa 1 (Ginásio)	23 de novembro de 2016	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o nível I de responsabilidade, através da criação de jogos; - Desenvolver relações interpessoais através de jogos; - Proporcionar o diálogo com todas as crianças; - Negociar com os colegas sobre jogos e regras; - Promover o trabalho em equipa; - Aceitar e validar ideias diferentes; 	<ul style="list-style-type: none"> - Grande grupo; • Três grupos de cinco elementos; • Dois grupos de quatro elementos;
Tarefa 2 (Ginásio)	7 de dezembro de 2016	<p>Nível I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o nível I de responsabilidade através da criação de jogos; - Aceitar e validar ideias diferentes; - Controlar os impulsos relativamente ao comportamento; - Resolver conflitos em conversa civilizada; <p>Nível II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o esforço e cooperação e autonomia na realização das atividades; - Promover a tomada de decisões de forma autónoma; - Desenvolver a interajuda entre pares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dois grupos; • Nível I – 14 crianças; • Nível II – 10 crianças.

Tarefa 3 (Sala do ATL)	9 de dezembro de 2016	- Desenvolver o nível I, II e III através da realização de um circuito com diferentes obstáculos; -Escolher autonomamente as limitações dos colegas; -Ajudar primeiramente os colegas com limitações; - Compreender as limitações dos colegas; -Desenvolver o trabalho em equipa;	-Pequenos grupos: • Quatro grupos de 6 elementos
Tarefa 4 (Sala do ATL)	5 de janeiro de 2017	-Desenvolver o nível I, II e III de responsabilidade através de escolha de regras, pontos e objetivos dos jogos estabelecidos pela EE; - Respeitar e aceitar ideias dos colegas; -Proporcionar o desenvolvimento de todas as crianças nas atividades; -Ajudar os outros/ ser ajudado na realização de todos os desafios; -Demonstrar autonomia em lidar e resolver conflitos.	Pequenos grupos: • Quatro grupos de seis elementos.

1.5. Análise de dados

Segundo Stake (2009), A análise dos dados pretende “dar significados às primeiras impressões assim como às compilações finais” (p. 87). O processo de analisar dados significa fundamentar as observações e tarefas realizadas e os nossos pontos de vista em relação ao estudo. Contudo, existem diferentes maneiras de compreender e analisar os dados obtidos.

A análise de dados é um processo de organização de dados obtidos durante a observação e ação. Nesta fase, é necessário realizar transcrições de entrevistas, analisar notas de campo mais que uma vez; de modo a compreender todos os dados e material

recolhido na investigação (Bogdan & Biklen, 1991). A análise consiste na categorização dos dados obtidos, de modo a ser possível analisar os resultados através de unidades simples.

Como já foi mencionado em pontos anteriores, a recolha de dados foi possível através de diferentes instrumentos que possibilitaram a recolha de dados do início ao fim da intervenção. A este processo de analisar dados obtidos através de diferentes maneiras de recolher dados (e.g., entrevista, DR, fotografia, vídeo), dá-se o nome de triangulação de dados. Para Yin (2009), a triangulação de dados é importante pois permite analisar um problema através do uso de diferentes fontes de evidência.

Neste estudo, recorreu-se à análise de conteúdo que segundo Queirós e Graça (2016) “é um método de análise de mensagens de comunicação escrita, verbal e visual” (p. 118) que tem como objetivo a interpretação de dados. Enquanto técnica de investigação, Boselson (1952, citado por Queirós & Graça, 2016; Carmo & Ferreira, 1998) refere que esta análise define-se como objetiva, sistemática e quantitativa. É objetiva, pois deve ser efetuada através de regras estabelecidas e instruções dadas por investigadores que trabalharam para obter os mesmos resultados, através de categorizações e análises; sistemática pois os dados são analisados e ordenados por categorias, ou seja, procura-se categorizar os dados de modo sistemático, sendo criados temas (e.g., intervenção), categorias (e.g., tarefas) e subcategorias (e.g., atividades e estratégias), quantitativa, pois a AC permite quantificar o número de vezes que é repetido o mesmo elemento.

Segundo Bogdan e Biklen (1991), ao longo da análise de comportamentos, informações, transcrições; passa-se por um processo de codificação que começa com a seleção de informações, de modo a ser possível encontrar irregularidades e padrões agrupando-os em categorias. As categorias são temas que servem para ordenar e sequenciar informações recolhidas.

Esta análise deve ser feita de forma esquematizada durante o processo rigoroso (Coutinho, 2014). As categorias são grandes temas que servem para organizar informações, ou seja analisar todas as informações recolhidas, passando pela escolha episódios e transcrições para proceder à sua análise. Estas categorias devem ser: i) pertinentes e adequadas (i.e., têm de ser úteis e conter conteúdo claro para análise, de modo a tornar a ir de encontro ao propósito do estudo); exaustivas ou inclusivas (i.e., analisar todas as unidades de registo); iii) homogéneas (i.e., são coerentes relativamente aos critérios de

análise); iv) mutuamente exclusivas (i.e., cada unidade só pode ser encaixada numa categoria e analisada uma vez); v) objetivas (i.e., as regras de codificação devem ser estabelecidas inicialmente de forma clara, para que evitar diferentes interpretações de diferentes leitores) (Queirós & Graça , 2016).

De modo a tirar-se conclusões da investigação, com qualidade e rigor, a categorização dos dados deve ser sujeita a uma análise de validade e fiabilidade. Neste caso, a fiabilidade foi determinada através de discussões periódicas com elementos que não estavam diretamente envolvidos na intervenção, sendo que a validade foi considerada no modo como os dados foram analisados para responder aos objetivos do estudo.

O processo de categorização tem de seguir critérios claros e pormenorizados (Carmo & Ferreira, 1998; Queirós & Graça, 2016). Assim sendo, e de modo a ser feita uma análise crítica, minuciosa através de toda a informação recolhida através das fotos, filmagens, DR, entrevistas à EC, foram criados três grandes temas para se proceder à análise dos dados recolhidos e seguidamente às codificações. Os três grandes temas foram: i) antes da intervenção; ii) intervenção; iii) continuidade do programa de intervenção. Estes temas foram divididos em cinco categorias e nove subcategorias, de modo a analisar com mais pormenor os comportamentos observados e a necessidade de continuar com o programa de intervenção. De modo a clarificar e simplificar esta categorização, e de modo a auxiliar a análise da EE, foi elaborada a Tabela 7. que apresenta os temas, categorias e subcategorias do estudo.

Tabela 7. Temas, categorias e subcategorias resultantes da análise de dados

Tema	Categorias	Subcategorias	
Antes da Intervenção	Comportamentos de responsabilidade	Clima psicologicamente e fisicamente inseguras	
	Necessidade de um Modelo	Escassez de Estratégias	Conversa individual
		Recomendações de Estratégias	Atribuição de pontos
			“Banco da paz”
Intervenção	Tarefas	Necessidades de desenvolvimento	
		Atividades e Estratégias	
		Efeitos nas Crianças	
		Dificuldades sentidas	
Pós-Intervenção		Necessidade de Tempo	
		Continuidade nas Estratégias	

2. Apresentação dos resultados

Nesta secção são apresentados os resultados, com toda a informação referente às categorias e subcategorias.

2.1. Antes da Intervenção

2.1.1. *Comportamentos de responsabilidade*

Durante o período de observação, as crianças apresentaram comportamentos desviantes, evidenciando dificuldades e sendo claro a existência de um clima fisicamente e psicologicamente inseguro e a inexistência de reforço positivo nas crianças com mais dificuldade em cumprir regras e em respeitar os colegas. Nesta fase do processo, em conjunto com a EC, foi possível caracterizar o grupo de crianças, de modo a serem, posteriormente, recomendadas algumas estratégias. De modo a caracterizar mais pormenorizadamente o grupo em termos de responsabilidade pessoal e social, e considerar a opinião da EC para o seguimento da intervenção, discutiu-se as atitudes das crianças em conversas formais e informais, tal como se pode constatar na seguinte citação:

Não são ativas no sentido de estarem-se a focar numa atividade e fazer uma atividade, são mais exuberantes gostam mais de movimento, de correr de se mexer; não conseguem nem

têm autocontrole nenhum nesse aspeto. E depois é essa questão da formação pessoal e social, eles não sabem respeitar os outros, não sabem ouvir, não sabem esperar, têm ainda um caminho muito grande para fazer em relação a isso porque é um grupo muito difícil neste aspeto. [Entrevista à Educadora Cooperante (EEC, outubro)].

Ao longo das sessões, foi possível identificar as crianças com maiores dificuldades a nível de respeito, mais concretamente na partilha de materiais, originando assim, na maioria das vezes, conflitos: “As crianças discutem muito umas com as outras na partilha de brinquedos. Têm muita dificuldade em partilhar e na negociação de brincadeiras” (DR, outubro).

Foi também possível verificar que as crianças apresentavam dificuldades em respeitar regras básicas de conduta: i) estarem sentados corretamente na cadeira; ii) fazer silêncio quando um adulto ou um colega falavam; iii) colocar a mão “no ar” para ter permissão para falar; entre outras:

A maioria dos conflitos destas crianças acontecem durante momentos só deles, e não propriamente com a realização de atividades. A maioria dos conflitos surgem no tempo livre das áreas, por disputas de brinquedos, ou no recreio. Para além disto, existem momentos de mau comportamento por parte das crianças, ou pelo não cumprimento de regras (DR, outubro).

Visto que os conflitos entre as crianças eram constantes, principalmente em momentos de exploração livre, a EE em conjunto com a EC tentavam intervir de modo a compreender o ponto de vista de cada criança e encontrar a melhor solução para atenuar a discussão. A EE intervinha, conversando com todas as crianças presentes, colocando questões pertinentes que as fizessem refletir sobre a importância da partilha de material e de manterem um clima positivo. O excerto que se segue representa um destes momentos resultantes da intervenção da EE:

Durante um momento livre de áreas, a HC estava a brincar com a caixa de ferramentas e o JF e RF tiraram algumas das ferramentas da HC. No entanto, esta começou a gritar, e quase a chorar, porque os colegas queriam brincar com o que ela tinha. Intervim e expliquei à H. que ela tinha muitas ferramentas na caixa, que não fazia mal se emprestasse algumas aos

colegas pois ela também gostaria que lhe emprestasse, caso fosse ao contrário (DR, outubro).

Muitas das atitudes conflituosas entre as crianças, estavam relacionadas com o facto de não demonstrarem empatia com alguns colegas: “Desde o início foi possível perceber que as crianças socializam apenas com um grupo restrito de colegas, o que demonstra a falta de empatia e ligação entre algumas crianças” (DR, outubro). Deste modo, de maneira a promover um clima positivo, em conversa com a EC, estabeleceu-se uma nova regra da sala de atividades, em que os adultos responsáveis escolhiam diariamente as áreas em que cada criança estaria envolvida, de modo a promover relações interpessoais. Ao longo do tempo, foi possível identificar que esta estratégia de responsabilidade proporcionava um ambiente mais calmo e inclusivo na sala de atividades. “Uma das estratégias utilizadas pela professora para controlar o barulho e a confusão entre crianças, é escolher a área para qual vão ter de ir” (DR, outubro).

Outro dos momentos que frequentemente originava discussão entre as crianças surgia no percurso entre a sala e a cantina. A maioria das crianças provocavam conflitos por um lugar “mais à frente” na fila. Nestes casos, utilizava-se a conversa entre o adulto responsável (EE, EC e par de estágio) para que as crianças se consciencializassem dos atos menos corretos:

Visto que um estava a ser mais agressivo que o outro, decidi pôr um destes meninos no fim do comboio e falei com ele, tentando que este percebesse porque é que estava a bater no colega. Tentei explicar que todos íamos para a cantina, quer fosse em primeiro da frente ou em último. Esta criança disse que não empurrava mais o colega e foi quieto até à cantina (DR, outubro).

Consoante os momentos de conflito verificados pela EE, esta passou a adotar a conversa individual como a estratégia para atenuar os momentos de agressões verbais e físicas entre as crianças. Quando uma criança demonstra um comportamento menos correto, é importante que esta compreenda a razão pelo qual se considera ser um comportamento negativo, e a conversa individual pode ser utilizada para promover uma reflexão pessoal, como demonstra o momento que se segue:

Para esta atitude a minha estratégia foi o diálogo, pois expliquei-lhe que quando não se gosta de uma pessoa não é preciso empurrar nem tratar mal, tem de se brincar mais com ela no recreio para serem amigos e se darem todos bem e que é muito importante conhecermos as pessoas, pois se ele na verdade não a conhece nem brinca com ela não consegue saber se gosta dela ou não (DR, novembro).

2.1.2. Necessidade de um modelo

Durante o período de observação surgiu a necessidade de implementar um modelo de intervenção pedagógica que promovesse o desenvolvimento de responsabilidade pessoal e social das crianças: “Ao observar os comportamentos negativos das crianças, é evidente a necessidade de implementar um programa de intervenção, onde possam ser utilizadas estratégias de responsabilidade de reforço positivo, e atividades que promovam o respeito entre todas as crianças” (DR, novembro).

Deste modo, após analisar os comportamentos das crianças, refletiu-se sobre o modelo DRPS que se enquadrou nas características do grupo, por fornecer estratégias e objetivos importantes para o ensino da responsabilidade: “O modelo de responsabilidade pessoal e social é importante e destaca-se por valorizar positivamente os comportamentos das crianças através do reforço positivo ao recompensar positivamente cada atitude através da implementação de estratégias de responsabilidade, que tornam-se fundamentais no decorrer deste programa” (DR, novembro).

Deste modo, foram testadas e recomendadas estratégias de responsabilidade (devido à sua escassez) associadas ao modelo de Donald Hellison. Esta necessidade implicou um trabalho contínuo da EE com auxílio da EC, que contribuiu para a implementação do modelo de responsabilidade. Na entrevista realizada à EC, é salientada a importância e necessidade de promover o desenvolvimento de responsabilidade pessoal e social da criança:

No desenvolvimento da criança tudo é importante, porque a criança é um ser completo, tem de ser trabalhado em todas as vertentes. Nós focamo-nos mais na área de formação pessoal e social, porque eles têm uma grande necessidade disso, são crianças que não sabem esperar; não têm resistência à frustração; não conseguem lidar com contrariedades (EEC, outubro).

Quando questionada sobre a utilidade e adoção de estratégias com o grupo, a EC refere a importância da utilização da conversa como uma estratégia que pode ser integrada na intervenção:

Os conflitos surgem constantemente, como surgiam neste grupo a toda a hora, a toda a hora... às vezes agente nem sempre reage com a calma necessária. Dar tempo para eles se acalmarem, explicarem cada um a situação, um fala e o outro ouve, porque eles começam logo “ah não fui eu” e eu tento que “agora não é a tua vez, é a vez dele” um explica, o outro explica e tentar ver a maneira mais justa (EEC, setembro).

Foram vários os momentos de reflexão da EE em que foi evidente a necessidade de utilizar estratégias de responsabilidade com o objetivo de promover a motivação e o reforço positivo. Visto serem crianças que estavam a ser constantemente repreendidas pelo não cumprimento de regras, o reforço positivo, as constantes motivações e incentivos para melhorar comportamentos, demonstraram-se importantes e precisos no desenvolvimento daquele grupo: “Os momentos em que existia um clima fisicamente e psicologicamente inseguro demonstram a grande necessidade e emergência em adotar estratégias de responsabilidade neste grupo de crianças, principalmente estratégias que sirvam de motivação para respeitarem os colegas” (DR, novembro); e “Penso que para este tipo de comportamento a criança precisa de um estímulo positivo para se sentir direito na cadeira ganhando algo em troca, por exemplo a atribuição de pontos” (DR, outubro).

Deste modo, a criação de um sistema de recompensas em que eram atribuídos pontos para cada atitude ou comportamento que despertasse esforço ou melhoria de qualquer atitude menos positiva, foi uma estratégia útil para motivar e envolver as crianças nas atividades e promover o respeito, pelo facto de os pontos serem adquiridos pela participação, ajudar os colegas, esforço pelas atividades ou pelo cumprimento de regras.

Para além da atribuição de pontos e da conversa individual, por vezes, sentiu-se a necessidade de adotar outra estratégia por estas não serem suficientes para atenuar conflitos físicos e psicológicos existentes entre as crianças:

Apesar da conversa individual ter servido de estratégia para atenuar os conflitos através de uma conversa entre a o adulto e a criança, pensou-se no «banco da paz» como outra estratégia de responsabilidade, onde possibilita uma conversa mais individualizada num

espaço restrito para resolução de conflitos entre duas ou mais crianças, com o agente educacional a mediar a conversa (DR, outubro).

O seguinte excerto representa uma reflexão da EE durante episódios idênticos em que foi utilizado o banco da paz:

Comecei a observar ao longe os comportamentos destes dois e separei-os de imediato e perguntei o que se estava a passar ali, ao qual me dizem que um começou a bater primeiro, mas ambos diziam que o colega estava a mentir. Visto que os dois tinham “culpa” optei por pedir que cada um desse um abraço ao colega e pedir desculpa. Para estes casos seria importante orientar as crianças para o “banco da paz” de modo a resolverem os seus conflitos (DR, novembro).

Assim sendo, neste período foram introduzidas estratégias de responsabilidade. As que se seguem são as estratégias que mais se destacaram pelo reforço positivo, e utilizadas diariamente, quer para a execução das tarefas, atividades, rotinas diárias. Devido às dificuldades e necessidades do grupo, a valorização de comportamentos e a recompensa positiva por simples gestos das crianças, beneficiava de motivação e entusiasmo para continuar a melhorar os comportamentos.

A Figura 13. evidencia o “banco da paz”. O termo “banco da paz” é simbólico, porém, de modo a torná-lo mais atrativo foi utilizada uma caixa de madeira branca, alusiva à paz, com dois “assentos” redondos de feltro. Assim, as crianças eram encaminhadas para o “banco da paz” tinham de se sentar nos “assentos” de modo a resolverem os seus problemas com a EE, terminando sempre a conversa com um abraço.



Figura 13. "Banco da paz"

A Figura 14. representa o quadro com os pontos atribuídos. Diariamente eram atribuídos pontos às crianças que estavam a proporcionar um clima positivo e que adotavam comportamentos responsáveis. O quadro dos pontos era composto por diferentes graus de diferentes cores. As crianças subiam de grau sempre que atingissem os pontos necessários para o efeito. Todos os dias a EE registava os pontos de cada criança, e ao final do dia era feita uma “reunião de grupo” de modo a determinar quais as crianças que subiam para outra cor.



Figura 14. Quadro de pontos

De modo a motivar ainda mais as crianças a proporcionar um clima positivo, todas as sextas-feiras eram dadas medalhas a todas as crianças. As medalhas simbolizavam o “ouro”, “prata” e “bronze” e tinham referência aos pontos adquiridos durante a semana (Figura 15.).



Figura 15. Medalhas

2.2. Intervenção

2.2.1. Tarefa 1

A tarefa 1 foi idealizada e estruturada devido à grande necessidade de desenvolver a responsabilidade pessoal e social, especificamente o respeito pelos direitos e sentimentos dos outros através da criação de jogos pelas próprias crianças. Esta atividade está inserida no nível I de Donald Hellison, sendo este o nível mais importante para desenvolver com este grupo de crianças.

A turma foi dividida em grupos heterogêneos de modo a criarem jogos e chegaram a acordo do nome, regras, pontuação. A EE estabeleceu expectativas quanto aos objetivos motores e de responsabilidade, definidos para a atividade:

Nesta atividade os meninos vão ter que inventar jogos. Cada grupo vai ter de inventar um jogo e vai ter de dizer o nome do jogo e das regras. (...) Depois eu e a Joana vamos andar pelos grupos para perguntar o nome dos jogos, as regras, como se joga... e têm que escolher só um jogo sem discutir. Os meninos que se portarem mal têm de ir para o banco da paz (...) quem conseguir inventar jogos sem conflitos ganha 15 pontos (EE).

Neste sentido a EE valorizava o respeito demonstrado pelas crianças ao terem em conta as ideias e opiniões dos colegas e a capacidade de negociação demonstrada. O importante e valorizado nesta atividade recaía no respeito demonstrado pelas crianças ao respeitarem as ideias e opiniões dos colegas e a capacidade de negociação, relativamente aos jogos e regras criadas.

Foi necessário repetir inúmeras vezes a todas as crianças que precisavam de respeitar todas as ideias dos colegas, e que só me podiam dizer um caso fosse negociado por todo o grupo. Quando me começavam a dizer “o meu jogo é...” eu pedia para conversarem mais um bocadinho pois assim não tinha havido negociações e diálogos para chegarem a um consenso (DR, novembro).

Por vezes, as crianças apresentavam dificuldades em aceitar opiniões diferentes, sendo que nestas ocasiões a EE intervinha, consciencializando-as para atitudes mais corretas:

-Vocês já decidiram qual vai ser o jogo? (EE)

- Jogo do pirata (RF)
- Jogo do disco (RM)
- Vocês têm de decidir entre vocês. Ele diz disco, tu dizes pirata. Vocês neste jogo têm de ser amigos e respeitar os colegas (EE)
- Mas ele não concorda. (RM)
- Não concordas porquê? (EE)
- Não concordam com o jogo, mas ele é fixe. (RM)
- Ele pode ser fixe mas todos têm de escolher só um jogo (EE)

A RB demonstra muita dificuldade em aceitar as opiniões dos outros, o que dificultou o desenrolar da atividade. Neste sentido, a EE recorreu à conversa para perceber as razões da discussão e promover a sua resolução:

- Então já decidiram qual é o jogo? O que se passou? (EE)
- Assim não quero (choro) (RB)
- Podíamos fazer uma mistura dos dois jogos. O armário vira-se as princesas continuam a correr atrás dos dragões mas o armário pode prender os dragões (DR)
- Não é não quero, assim vais para o banco da paz. Neste jogo vocês têm de respeitar os outros colegas. É preciso chorar? Quando queremos um jogo não pode ser sempre como nós queremos. O DR disse um jogo tu disseste outro podemos juntar (EE)
- Sim, uma mistura de jogos ia ficar bom (AN)

Este tipo de intervenção é também caracterizado por desafios. Esta criança recusou-se a continuar a atividade tendo ficado até ao fim da sessão sentada. Neste contexto, verifica-se a necessidade de continuar com a implementação do modelo, principalmente com atividades referentes a este nível de responsabilidade: “No entanto, é necessário um trabalho sistemático, com o objetivo de promover mudanças mais efetivas no comportamento. Existe um conjunto de crianças mais complicadas, com dificuldades de respeitar os colegas” (DR, novembro).

Apesar disso, a maioria das crianças demonstram ter noção dos comportamentos negativos, o que se refletia nas regras que estabeleceram nos seus jogos:

- A primeira regra é: Não se pode empurrar (MS)
- Outra regra é: Não se pode agarrar (IM)
- (...)
- Primeira regra: não falar alto; segunda regra: não podemos fazer luta (DC)

Todos os grupos conseguiram elaborar um jogo aceite por todas as crianças. Foi notório a motivação e entusiasmo das mesmas perante a atividade. Nas figuras que se

seguem (Figura 16., Figura 17., Figura 18, Figura 19.) são apresentadas evidências de cada um dos jogos criados.



Figura 16. "Jogo do arco"



Figura 17. "Jogo da máscara"



Figura 18. "Jogo do caça à bola"



Figura 19. "Jogo do armário"

Cada grupo teve a oportunidade de partilhar com as crianças as características do seu jogo: nome, regras e objetivo:

- Como se jogava a este jogo (EE)
- Nos estávamos em quadrados e tínhamos 100 pontos. E tínhamos de atirar a bola para um menino. E se a bola caísse no chão o menino perdia 1 ponto”. (DS)
- (...)
- E quais eram as regras do jogo? (EE)
- não chutar a bola... (DS)
- Alguém chutou a bola? (EE)
- O SG e o JM chutaram (RF)
- segunda regra não magoar os meninos e terceira regra não gritar.(DS)

Relativamente às estratégias de responsabilidade utilizadas nesta tarefa, o seguinte excerto presente no DR retrata a abordagem da EE:

As estratégias utilizadas para esta sessão foram: i) a organização antecipada dos grupos (heterogéneos) para promover a interajuda as crianças e de modo a não demorar muito tempo na organização da atividade; ii) o banco da paz, que não foi necessário; iii) e a atribuição de pontos aos grupos que conseguissem escolher os jogos respeitando os colegas (DR, novembro).

Quanto aos efeitos desta tarefa, foi importante constatar que mesmo as crianças mais problemáticas a nível de responsabilidade e com comportamentos instáveis, conseguiram comunicar e resolver conflitos. Deste modo, é fundamental continuar com este tipo de atividades: “Apesar dos comportamentos das crianças, conseguiu-se que todos os grupos chegassem a acordo e escolhessem um jogo, com mais ou menos dificuldades. Exceto um grupo, os restantes conseguiram escolher o jogo e as regras, respeitando as ideias dos colegas” (DR, novembro).

As reflexões com a EC reforçaram a necessidade de continuar a desenvolver atividades com esta natureza que permitam a resolução de conflitos, negociação e a tomada de decisão:

(...) eles criam as regras e conhecem regras. É um grupo que muitas vezes tem dificuldade em segui-las, e acho que todo esse tipo de atividades em que são eles próprios a fazer e a estipular as regras, ajuda um pouco a eles perceberem e a sentirem a necessidade de haver regras e a tentarem cumpri-las (EEC, janeiro).

Foi possível identificar crianças capazes de realizar outras tarefas relativas ao nível II e e III de Donald Hellison. Apesar de não ser possível desenvolver a responsabilidade pessoal e social em apenas uma sessão, foi possível identificar crianças que apresentaram uma evolução favorável: “(...) e vou implementar mais atividades que criaste: os jogos cooperativos, mais coisas assim para eles realmente ver se começam a interiorizar mais e a melhorar o comportamento” (EEC, janeiro).

Por fim, quanto às dificuldades sentidas, foi possível observar que em todos os grupos surgiram dificuldades na organização do jogo: “Nesta atividade o apoio do par de estágio foi fundamental porque também desempenhou um papel de mediadora, auxiliando os grupos na tomada de decisões devido aos conflitos que foram surgindo” (DR, novembro).

No entanto, a atividade foi importante na promoção da responsabilidade social e social, especificamente do respeito: “Esta primeira atividade foi muito importante e diferente das que as crianças estavam habituadas, daí terem surgido mais conflitos, mas importantes para o processo de aquisição do nível I de responsabilidade”.

Contudo, a maior dificuldade existente nesta tarefa vai de encontro à gestão de cada um dos grupos, e as necessidades das crianças em função do espaço físico: “Caso fosse repetir esta atividade, as crianças teriam de escolher os jogos na sala de atividades em vez de fazerem no ginásio. O ginásio é muito amplo, o que faz muito eco” (DR, novembro).

2.2.2. Tarefa 2

A segunda tarefa teve como objetivo promover o respeito, ou seja, envolveu atividades direcionadas no nível I, e com outras crianças atividades focadas no nível II e III (esforço e autonomia). Visto que o programa de intervenção teve uma duração reduzida, surgiu a preocupação em trabalhar os diferentes níveis em cada sessão, consoante as necessidades de desenvolvimento de cada criança.

De modo a facilitar a comunicação entre as crianças, a EE decidiu desenvolver o nível I através da criação de jogos, tal como a sessão anterior:

Formei um grupo com 14 crianças, que considerei que ainda precisavam de trabalhar mais o respeito no seguimento da primeira tarefa e as restantes crianças foram integradas num

grupo com outras atividades, que fosse notório a maior facilidade em ouvirem as ideias e opiniões dos colegas e que fossem capazes de os ajudar, desenvolvendo assim o nível II de responsabilidade (DR, novembro).

No desenvolvimento da atividade, verificou-se que algumas crianças mais uma vez demonstraram dificuldade em aceitar ideias contrárias. De modo a resolver os conflitos e diminuir a incidência destes comportamentos desviantes, a EE tentou mediar as negociações nos grupos de forma a consciencializá-los para as atitudes de cada um: “No entanto, neste tipo de trabalho é importante que o educador seja mediador e facilitador de aprendizagens, mas num processo em que consiga ser desnecessário tendo o papel apenas de ajudar na resolução de conflitos” (DR, novembro).

Enquanto as crianças negociavam as regras, a EE facilitava a negociação através de um apoio individualizado:

- Têm de inventar um jogo que não exista (EE)
- O jogo do escuteiro (DL)
- Mas tu não é que tens de decidir se é o jogo do escuteiro. Todos os meninos é que têm de escolher um jogo. Podem dar ideias... (EE)
- (...)
- Mas eu quero é futebol (TR)
- Mas não pode ser «eu quero» têm de todos concordar com a tua ideia (EE)

Posteriormente, ambos os grupos foram capazes de apresentar o jogo que tinham criado (ver Figura 20. e Figura 21.).

Primeiro grupo:

- Qual é o jogo? (EE)
- O jogo da dança (DR)
- E como se joga o jogo da dança? (EE)
- É assim, os sete arcos têm de estar juntos e cada um de nós tem de dançar enquanto nós passamos a bola a todos. (DR)
- (...)
- E depois quem não conseguir agarrar a bola temos todos que mudar de lugar (DR)
- Temos que dançar ao nosso ritmo para depois passar a bola (RS)



Figura 20. "Jogo da dança"

Segundo grupo:

- O jogo do caçador (DL)
- E como é o jogo do caçador? (EE)
- Somos pistolas, espadas e canhões (RF)
- Os rapazes são os caçadores monstros (DL)
- (...)
- Primeiro as meninas vão ser as zebras e os meninos depois vão escolher o que vão ser: pistolas, espadas ou canhões e temos que apanhar as zebras (DL)
- (...)
- Então eles são o canhão, pistola e espada e vão apanhar as zebras e vocês têm de fugir para as vossas casas (EE).



Figura 21. "Jogo do caçador"

Relativamente aos efeitos desta atividade neste grupo de crianças, verificou-se a necessidade de continuar com este tipo de atividades para promover o desenvolvimento do respeito. Visto serem o grupo com dificuldade no respeito pelos colegas, este tipo de jogos possibilita que, gradualmente, consigam realizar outro tipo de atividades que exijam mais autonomia e capacidade de negociação, como as atividades que o outro grupo realizou:

Se for uma atividade esporádica, fazem-na naquele momento e depois passa. Se for uma atividade continuada e tarefas continuadas eles começam mesmo sempre a refletir sempre sobre essas coisas e acabam por começar a perceber mais e eles próprios ganham

maturidade e começam a ver as coisas de outra maneira, é uma coisa para continuar (EEC, janeiro).

No que diz respeito ao segundo grupo constituído por 10 crianças a EE propôs a realização do jogo do “armário conta e vira” por ter sido o jogo com mais votos na tarefa anterior. As crianças foram divididas em dois grupos heterogêneos para realizarem o “jogo das formas”, em que foi valorizado o trabalho em equipa, esforço e a autonomia:

Vocês vão estar em duas equipas, e têm que fazer figuras com o vosso corpo no chão e eu é que vou dizer qual é a figura. Vocês têm que na vossa equipa ajudar os colegas a formar a forma (EE).

Ambos os grupos conseguiram representar as figuras no solo, sendo que a EE deu a mínima ajuda para que autonomamente as crianças tomassem as suas decisões. As seguintes figuras (Figura 22., Figura 23., Figura 24.) demonstram a execução da tarefa, e de cada uma das figuras:



Figura 22. Representação do quadrado



Figura 23. Grupo durante a representação do triângulo



Figura 24. Representação do círculo

Contudo, foi possível identificar duas crianças que conseguiam desempenhar melhor que os restantes colegas. Estas atitudes demonstram ser capazes de tomar decisões e envolver-se na tarefa com sucesso:

Nas primeiras figuras quase todas as crianças sentiram dificuldade por ser uma atividade inédita. Uma das crianças já possui uma visão mais abstrata, ou seja, quando era pedida uma figura, mentalmente conseguia compreender como a podia executar sendo que a mesma é que movia e controlava os membros de todo o grupo, enquanto os restantes acompanhavam o seu raciocínio e tentavam ajudar (DR, dezembro).

Esta menina (MS), referida na transcrição acima, é a que mais se destaca de todo o grupo, pois conseguiu visualizar mentalmente e imaginar aquelas formas geométricas sem contato direto com as mesmas (Figura 25.).



Figura 25. MS a movimentar o corpo dos colegas

Relativamente aos efeitos da atividade realizada com este grupo, considera-se que esta promoveu um ambiente de negociação e o desenvolvimento de comunicação, e que neste grupo todas as crianças estão aptas para realizar mais atividades deste género: “Este jogo foi muito importante porque conseguiu-se perceber as crianças que têm um pensamento e uma visão mais desenvolvida, e também pelo facto das crianças terem

sentido necessidade de dialogar umas com as outras de modo a, todas juntas, formarem as figuras geométricas” (DR, dezembro).

Relativamente às dificuldades, foi possível verificar que mesmo com a reformulação dos grupos, o ginásio não é o espaço mais recomendado para este tipo de atividades, o que fomenta a necessidade de utilizar outro espaço no futuro: “Vou escolher outro espaço para realizar as tarefas, visto que o ginásio dificulta a comunicação mesmo com poucas crianças. Para além disto terei de escolher outro espaço para realizar tarefas com pequenos grupos” (DR, dezembro).

2.2.3. Tarefa 3

A terceira tarefa foi estruturada pela necessidade de proporcionar jogos/atividades referentes a vários níveis, I, II e III. Nesta sessão, as crianças realizaram todas a mesma atividade com os mesmos objetivos de responsabilidade, de modo a ajudarem-se mutuamente, em grupos heterogéneos: “Esta tarefa foi pensada de modo a possibilitar que as crianças se cooperassem umas às outras, promovendo o contato e relações interpessoais entre crianças, principalmente com as que interagiram pouco” (DR, novembro).

As estratégias utilizadas nesta tarefa foram: i) grupos heterogéneos; ii) atribuição de pontos; iii) banco da paz (não utilizado). A atribuição de pontos revelou-se a estratégia mais pertinente para este tipo de atividades: “Esta estratégia foi muito importante para o desenvolvimento das tarefas pois servia de reforço positivo para as crianças, sendo que se sentiam valorizadas, o que as motivava ainda mais para se esforçarem na continuidade dos obstáculos” (DR novembro).

Esta tarefa consistiu na realização de um percurso (ver Figura 26.) com vários obstáculos, sendo que todas as crianças tinham de passar por todos, ajudando-se mutuamente. Os obstáculos eram os seguintes:

- Primeiro posto: saltar por cima de uma corda a uma determinada altura;
- Segundo posto: rastejar por de baixo de uma vara colocada em cima de dois cones paralelos;
- Terceiro posto: passar por cima de um banco sueco;
- Saltar dentro de 3 arcos;

- Lançar uma bola para dentro de um arco.



Figura 26. Circuito 3ª Tarefa

No entanto, este circuito tornou-se ainda mais desafiante, dado que cada criança teve de encarar uma limitação pois duas das crianças estavam de olhos vendados; uma estava com os pés atados; uma tinha a boca tapada com um lenço e as restantes duas não tinham nenhuma limitação: “As crianças mostraram-se muito entusiasmadas e motivadas com esta atividade, principalmente por ser desafiante, envolvendo a colocação das vendas nos olhos, pés e boca” (DR, dezembro).

Ao longo do percurso foi possível observar a interajuda entre as crianças. No primeiro momento, as crianças que não tinham qualquer limitação ajudavam os colegas e eram os últimos a ultrapassar os obstáculos. Em certos momentos, a EE sentiu necessidade de intervir de modo a relembrar as crianças sem limitações que necessitavam de apoiar/guiar os colegas:

- DR tu já passaste e agora? (EE)
- Eu ainda não. (RS)
- Há meninos que não conseguem, o que tens de fazer? (E)
- Ajudar (DR)
- Muito bem! (EE)
- Anda JM, agora salta (DR)

A seguinte figura (Figura 27.) evidencia os comportamentos positivos que as crianças manifestaram no decorrer da atividade, por compreenderem a necessidade de ajudar os colegas a ultrapassem os obstáculos.



Figura 27. Crianças a ajudarem os colegas

Todos, no geral, sentiram a necessidade de trabalharem em conjunto e ajudar os outros, sendo este o maior desafio da tarefa: “Algumas crianças deixaram-me surpreendida pela ajuda demonstrada em todo o percurso, pois conseguiram exprimir-se dando indicações claras para as crianças que tinham os olhos vendados, e ajudando as outras crianças a se deslocarem” (DR, dezembro).

Relativamente aos efeitos, foi surpreendente constatar que algumas crianças com mais dificuldades a nível de respeito (Figura 28.) foram as que mais se destacaram pela interajuda demonstrada com os colegas.



Figura 28. RS a ajudar AN

Esta foi uma tarefa muito pertinente, útil e que deve ser realizada continuamente: “Foi importantes colocaram-se no papel dos outros, de modo a perceberem que é preciso ajudar os outros sem que estes peçam ajuda” (DR, dezembro)

A EC evidenciou a pertinência e utilidade deste tipo de atividades, salientando um balanço positivo, quando questionada pela EE na entrevista:

Há muitas coisas que ainda nunca tinham experimentado, principalmente de se porem no lugar dos outros, na terceira tarefa, ajudar quem não via e assim; foi muito engraçado e deu muito bem para ver aqueles miúdos que estão num estádio mais avançado que conseguiam perceber como podiam ajudar os outros enquanto muitos deles não se podiam por

propriamente no lugar de quem não via e quem não falava; foi uma atividade muito engraçada (EEC, janeiro).

A realização de um circuito promoveu o grande entusiasmo das crianças e facilitou o desenvolvimento de socialização. A EE considera importante a necessidade de aproveitar os gostos e opiniões das crianças de modo a enriquecer o seu processo de ensino-aprendizagem:

Apesar do processo ser gradual, o convívio entre crianças no ensino pré-escolar irá favorecer os objetivos níveis de responsabilidade entre crianças. No entanto, cabe ao educador promover esta responsabilidade através de atividades dinâmicas e de implementação sistemática de estratégias (DR, dezembro).

O facto da EE ter modificado o espaço destinado à realização da tarefa favoreceu a comunicação e a concentração das crianças, surtindo assim benefícios ao longo da atividade:

O que mais se destacou nesta tarefa foi ter havido mais tempo para a resolução das pequenas atividades preparadas e de ter estado a auxiliar um grupo de cada vez, o que no ginásio seria impossível. O trabalho em pequenos grupos e num espaço mais pequeno, torna-se mais acolhedor e calmo para as crianças (DR, novembro).

No entanto, a maior dificuldade foi relativa à necessidade trabalhar antecipadamente conceitos relativos à lateralidade, como evidencia a seguinte citação:

O obstáculo em que as crianças sentiram mais dificuldade foi no que tinham de orientar os colegas para atirar a bola e acertar num arco no chão. Neste caso tinham a tendência de apontar e dizer “atira para ali”. Nestas situações tinha de lembrar que os colegas de olhos vendados não compreendiam com aquelas indicações (DR, dezembro).

2.2.4. Tarefa 4

A quarta tarefa foi realizada com o intuito de continuar com os objetivos das sessões anteriores. Deste modo, o objetivo foi proporcionar jogos que permitissem desenvolver o nível I, II e III, ou seja, as crianças nesta atividade tinham mais responsabilidades e tomadas de decisão que as tarefas anteriores de jogos.

Apesar de algumas crianças estarem mais enquadradas no nível I de responsabilidade, é importante promover atividades mais complexas alusivas a mais que um nível para promover efeitos positivos e a interajuda entre todos: “É importante que as crianças estejam envolvidas em atividades que visam promover o sucesso de todos, principalmente dos que ainda se encontram no nível I de responsabilidade” (DR, janeiro).

No primeiro desafio as crianças tinham de ser capazes de negociarem uns com os outros e tinham de escolher a disposição dos cones (ver Figura 29.) . Esta estratégia surtiu efeitos positivos:

As crianças conseguiram organizar-se e decidir em grupo como dispor os mecos para jogarem. Dava sempre liberdade de os disporem como quisessem. Na altura de atribuírem regras, em todos os grupos, a maioria dos elementos atribuíra pelo menos uma, o que demonstrou o trabalho em equipa e a negociação de ideias” (DR, novembro).



Figura 29. Crianças a fazeres a disposição dos mecos

Apesar da negociação e de proporcionarem um clima positivo, surgiram, por vezes, discórdias entre os elementos de cada grupo:

- Quem vai começar? (EE)
- Eu!! (todos)
- Vocês os quatro é que têm de decidir qual vai ser o primeiro (EE)
- Eu (JM)
- Pode ser a MS (SG)
- Eu escolho a mim (AN)
- Mas vocês são uma equipa, têm de decidir, o SG disse que pode ser a MS, e vocês?
- A MS (AN, JM)
- Muito bem, então começa a MS! (EE)

Nestes momentos, a EE recorria à conversa individual, de modo a consciencializar as crianças para atitudes positivas:

Todos colocavam os braços no ar e rapidamente diziam “eu”. Nestas alturas, referia sempre que eram eles que tinham de escolher qual o colega que queriam que começasse respeitando as opiniões e sem discutir. Muitas vezes, as crianças voluntariavam-se sua vez para dar ao colega de modo a, no fim, optavam todos pelo mesmo (DR, janeiro)

Estas atividades que proporcionam a possibilidade de escolha, de atribuição de pontos e criação de regras, tornam-se estratégias motivadoras para a criança e proporcionam sentimentos satisfatórios aumentando a perceção de competência, prazer e contribuindo para melhorias no trabalho em grupo:

- Antes de começarem a jogar o que têm de decidir? (EE)
- Quantos pontos ganhamos ou não ganhamos” (MS)
- E como é que podem ganhar pontos? (EE)
- Se nos portarmos bem (AF)
- Então portar bem é uma regra deste jogo? (AN)
- Sim (todos)
- Estarem calados (JM)
- e também estarmos a ouvir as ideias dos outros (MS)

Contudo, nesta fase é possível detetar crianças que foram evoluindo ao longo das tarefas, sendo evidente o efeito das estratégias implementadas, tendo crianças dito “todos concordam que posso ser eu a começar?”. A EE também referiu “Esta criança já evidencia respeito pelos outros, sendo possível perceber que pelo menos esta criança interiorizou as competências de responsabilidade desenvolvidas, visto estar repetidamente a referir o conceito de «concordar»” (DR, janeiro).

Relativamente ao segundo obstáculo (ver Figura 30.) todos os grupos decidiram as regras e pontos a atribuir, e salientaram regras semelhantes (e.g., não bater, não gritar).



Figura 30. Jogo do basquete no arco

Por vezes, as crianças sentiam-se capazes de elevar o nível de exigência deste jogo (ver Figura 31.), sendo que um dos grupos propôs uma variante para o exercício:

- Olha agora a RF tem de conseguir acertar com a bola passando por entre as pernas – (DL)
- Muito bem, é uma regra que o DL disse agora – (EE)



Figura 31. Desafio criado pelas crianças:
passar a bola por entre as pernas

Relativamente ao último jogo, o “jogo das minas” (ver Figura 32.) as crianças sentiram mais dificuldade devido à falta de conceitos e vocabulário associado à lateralidade. Esta lacuna não foi pensada antecipadamente, o que originou constrangimentos na comunicação entre as crianças:

Isto tornou-se confuso para os mesmos, pois tiveram muita dificuldade na comunicação, ou seja, em darem indicações claras, como mandar andar para a direita ou esquerda. Um aspeto que não pensei antecipadamente foi que as crianças que estavam a dar indicações estavam no lado oposto dos colegas, ou seja, a direita de uns era a esquerda de outros, o que dificultou ainda mais o decorrer desta atividade (DR, janeiro).

Mesmo assim, algumas crianças conseguiram comunicar corretamente, tendo em consideração que tinham de dar indicações claras, visto que os colegas não conseguiam ver:

- Anda para a direita (TR)
- Já estou a ir para a direita (DR)
- Agora para a frente e depois para o outro lado (TR)
- Agora para aqui (TR)
- Onde? Sempre em frente? (DR)



Figura 32. "Jogo das minas"

Relativamente aos efeitos desta tarefa, é de salientar o entusiasmo e motivação das crianças perante a atribuição de pontos. Esta estratégia esteve presente em cada um dos jogos:

Na atribuição dos pontos existiam também muita discrepância entre pontos (e.g., 10 pontos; 20; 50; 1000). Nestes casos havia sempre uma pequena discussão entre as crianças para tentarem chegar a um consenso, terminando sempre por atribuírem entre os 10 e 50 pontos. Também num dos grupos foi interessante a conversa entre duas crianças, onde um referiu “não pode ser 1000 pontos senão a Inês tem de trazer muitas e muitas cores para o quadro dos pontos”, o que demonstra um clima positivo da sessão (DR, janeiro).

Esta atividade foi muito útil para o desenvolvimento de regras e do respeito:

Foi uma atividade muito pertinente também, porque eles criam as regras e conhecem regras. É um grupo que muitas vezes tem dificuldade em segui-las, e acho que todo esse tipo de atividades em que são eles próprios a fazer e a estipular as regras, ajuda um pouco a perceberem e a sentirem a necessidade de haver regras e a tentarem cumpri-las (EEC, janeiro).

Por fim, no que diz respeito às dificuldades, este grupo, apesar de ter melhorado aspetos relativamente à negociação de regras, apresenta ainda dificuldade em resolver

conflitos sem que a EE intervenha, de modo a atenuar a situação e ajudar nas melhores opções.

2.3. Pós-intervenção

2.3.1. *Necessidade de mais tempo*

No final do programa de intervenção foi possível detetar a necessidade de dar continuidade ao modelo de DRPS, de modo a estender e aumentar os benefícios e sucesso demonstrados ao longo de todo o processo:

Estes três meses de implementação do programa demonstraram que foi possível surtir efeitos positivos nas crianças através das recompensas e valorização de comportamentos, principalmente com as crianças mais desestabilizadoras e com mau comportamento. Os efeitos incidem principalmente no nível I, o que levanta a necessidade de dar continuidade do programa para promover de modo mais afetivo os níveis de responsabilidade (DR, janeiro).

Deste modo, verificou-se uma preocupação por parte da EC e EE da necessidade em dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelo modelo de Hellison, de modo a dar resposta à necessidade de mais tempo para programas desta natureza: “É fundamental continuar com este programa de intervenção, sendo fulcral a EC continuar com a implementação de estratégias, valorização positiva e jogos colaborativos, promovendo assim o nível I de responsabilidade” (DR, janeiro).

Através da implementação deste programa de intervenção percebeu-se a importância de valorizar os comportamentos das crianças, mesmo aqueles menos irrelevantes. As crianças ao demonstrarem melhoria de atitudes ou esforço pela mudança de comportamentos, já necessitam de uma recompensa para que continuem o processo, demonstrando a utilidade deste programa de intervenção nas crianças. No entanto, este programa deve continuar a ser desenvolvido: “Visto que os modelos de DRPS foram/são implementados durante mais meses, esta intervenção tornou-se essencial para o início de um processo de mudança de comportamentos e valores, o que torna necessário ser continuado pela EC” (DR, janeiro).

Futuramente, caso haja possibilidade de implementar um programa de intervenção desta natureza, a EE já possui uma experiência e conhecimentos e competências no que diz respeito à aplicação deste modelo: “No futuro, caso aplique ou recomende este modelo, terei outro tipo de visão sobre a intervenção, promovendo uma melhoria em diversos aspetos, principalmente sobre sua duração” (DR, janeiro).

2.3.2. Continuidade de estratégias

A implementação das estratégias durante este programa de intervenção foi muito relevante principalmente com a atribuição de pontos e entrega de medalhas:

Eles próprios começam a ver as coisas de outra maneira. (...) Eu acho que o facto de a pontuação servir para premiar não só atitudes de comportamento, mas sim também de participação, dar ideias, ajudar ao funcionamento do grupo teve resultados (...) e é importante continuar com esse trabalho (EEC, janeiro).

A EE reflete sobre a implementação das estratégias que foram desenvolvidas com o grupo de crianças:

Futuramente, mesmo que não implemente um programa de intervenção e ao modelo de DRPS, a implementação destas estratégias de responsabilidade, e outras, são fulcrais e sempre necessárias para promover o sucesso de um grupo de crianças, sejam crianças mais problemáticas, ou não (DR, janeiro).

A EC reforça vontade e a importância de dar continuidade às estratégias usadas:

Vou continuar (...) E vou continuar o banco da paz (...) vou continuar essa questão e dos pontos (...) de eles darem os parabéns a quem conseguia chegar mais acima dos pontos que eles, o facto de começarem a aceitar um não as medalhas (...) acho que eles começaram a ter um bocadinho mais de consciência do seu comportamento e davam os parabéns a quem ia avançar. Acho que isso foi muito, muito importante (EEC, janeiro).

3. Discussão dos resultados

A implementação do modelo de DRPS surgiu do objetivo traçado no início do estudo, isto é, promover a mudança de comportamentos instáveis e conflituosos das crianças.

Para promover a responsabilidade pessoal e social na implementação de um programa de intervenção, é importante que o educador se familiarize com os problemas e dificuldades das crianças e adapte estratégias de responsabilidade. Estes são aspetos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento nesse âmbito, sendo que as estratégias revelam empenho e motivação no processo de desenvolvimento da criança (Hohmann & Weikart, 1997; Lerner, et al., 2014). Deste modo, o educador necessita de valorizar positivamente os comportamentos demonstrados pela criança, através da utilização de estímulos positivos. Neste estudo, o reforço positivo proporcionou mudanças nos comportamentos das crianças, sendo que a valorização dos comportamentos promoveu a aquisição de competências pessoais e sociais (Carbonell, et al., 2006). Esta valorização realizou-se através do *feedback* pedagógico e da atribuição de pontos, sistematicamente e atribuição de medalhas, semanalmente. No estudo desenvolvido por Pizani, Barbosa-Rinaldi, Miranda e Vieira (2016) utilizou-se uma abordagem semelhante, quanto à desmotivação nas aulas de Educação Física. Neste estudo conclui-se que alunos intrinsecamente motivados apresentam índices de sucesso educativo, sendo que um aluno motivado e interessado pela escola revela mais interesse e resultados positivos durante o processo de ensino-aprendizagem, sendo estes resultados provenientes de um estímulo motivacional extrínseco. Assim sendo, uma criança para se desenvolver com sucesso necessita de estímulos externos que promovam a mudança de comportamentos e o aparecimento da motivação intrínseca.

É de salientar que um programa de intervenção deve ser estruturado de modo a considerar os interesses e motivações das crianças, facilitando o processo de promoção de responsabilidade pessoal e social, sendo a Educação Física um contexto que pode originar estes resultados de aprendizagem, pois pressupõe cooperação, definição de objetivos e cumprimento de regras e ao mesmo tempo uma atividade intrinsecamente motivante. Neste sentido, é importante que o educador se submeta a formações contínuas, evitando a estagnação no exercer da sua profissão, procurando novas aprendizagens e competências. O educador é dos agentes não parentais mais importantes na fase da educação pré-escolar da criança, desempenhando um papel fundamental na promoção de valores e mudança de comportamentos (Esperança et al., 2013).

Os objetivos e estratégias adotadas no programa desenvolvido neste estudo foram definidas de acordo com as características das crianças, revelando-se a reflexão desenvolvida pela EC, ao longo do processo, uma mais-valia a ter em consideração na implementação de programas da natureza do apresentado neste estudo (Petitpas, Comelius, Raalte, & Jonas, 2005). Através deste estudo, verificou-se que a implementação do modelo de DRPS no âmbito de prática pedagógica promove uma maior reflexão com o par pedagógico e com a EC, mantendo o foco de todos os agentes educativos nas necessidades de desenvolvimento do grupo, facilitando a obtenção de resultados mais evidentes e considerados positivos.

Constata-se que o modelo utilizado é uma ferramenta eficaz na promoção da responsabilidade e permite sistematizar o ensino de competências, facilitando resultados de aprendizagem de modo deliberado, o que aumenta as probabilidades de sucesso para a vida futura. O sucesso das crianças está associado não só à atividade física, como também ao desenvolvimento de interações individuais e sociais. Os investigadores Turnnidge, Côté, e Hancock (2014) afirmam que o desenvolvimento de competências individuais e pessoais das crianças, como por exemplo a confiança, ajudam no sucesso de programas com o objetivo de promover a responsabilidade e o DP, promovendo a aplicação destas competências em diferentes áreas e contextos (e.g., casa, escola, comunidade). Os programas de DP na Educação Física estimulam o desenvolvimento de competências e sociais, permitindo uma relação entre a prática e o DP caso exista uma intervenção sistemática em que se explicitem estratégias e atividades. Os mesmos investigadores referidos anteriormente, estabeleceram um programa de intervenção que consistia na abordagem do golfe para desenvolver competências pessoais nas crianças. Outro estudo realizado por de Holt, et al., (2016), pretendia analisar um conjunto de estudos qualitativos sobre o DP e verificou-se que para haver sucesso neste tipo de intervenção é necessário existir um clima apropriado, relações significativas entre todos os participantes e agentes educacionais focados uma abordagem direta através de estratégias e atividades que promovam a mudança de comportamentos negativos.

De modo a promover mudança de comportamentos negativos e a responsabilidade pessoal e social, neste estudo constatou-se a importância e benefícios da realização de atividades em pequenos grupos (i.e., número reduzido de crianças por grupo). O uso desta

estratégia de gestão de grupo proporcionou um ambiente positivo e potenciador de comunicação e da resolução de problemas. A acrescentar a este fator, o trabalho promovido em grupos heterogéneos em termos de responsabilidade demonstrou ser facilitador de um maior aproveitamento das atividades e aquisição de competências. Esta gestão permite desenvolver a entreaajuda, cooperação, trabalho em equipa, respeito pelas necessidades dos outros, pois implica que crianças, em distintas fases de aprendizagem, partilhem experiências e objetivos. Esta ideia é sustentada por diversos autores, como Hellison (2003), Regueiras (2012), Escartí, Marín e Martínez (2011) que adotaram estas estratégias nos seus programas de intervenção, o que fundamentou a utilização desta estratégia neste estudo. A organização das crianças em grupos heterogéneos promoveu maior sucesso juntamente com a utilização de jogos colaborativos (jogos que promovem a ajuda e a confiança entre colegas), que se mostraram facilitadores da partilha de valores, permitindo às crianças controlarem os seus impulsos num clima intrinsecamente motivante, sendo um contexto importante para desenvolver a comunicação, socialização e autoestima. Santos (2016) desenvolveu um programa de intervenção à semelhança do presente estudo, em que as crianças também foram responsáveis pela escolha de jogos e atribuição das respetivas regras, servindo de exemplo o jogo denominado “multifutebol”.

Na condução dos jogos colaborativos deste estudo, utilizou-se um conjunto de estratégias de responsabilidade, tal como também se verificou no estudo elaborado por Rosado (1998). Assim promoveu-se *feedbacks* positivos, encorajou-se e valorizou-se crianças com mais dificuldades, pediu-se sugestões para futuros jogos; evitou-se comparações e jogos de eliminação; adotou-se sempre a reflexão após cada sessão; alterou-se as regras consoante os desafios e dificuldades das crianças. Estas estratégias de responsabilidade são também implementadas por diversos investigadores, tal como Hellison (2003) e Regueiras (2012) nos seus programas de intervenção.

O sucesso do trabalho desenvolvido deveu-se à diferenciação pedagógica utilizada, com o objetivo de enquadrar as crianças num dado nível de responsabilidade em função das suas necessidades e competências. As atividades foram realizadas consoante o nível de responsabilidade de cada criança, possibilitando assim o sucesso de todos mediante os seus comportamentos de responsabilidade. À semelhança destes factos, Jesus (2012) desenvolveu um programa de intervenção com três turmas com características e

dificuldades diferentes, e optou por realizar atividades diferenciadas para cada nível de responsabilidade. Deste modo, a investigadora conseguiu promover o sucesso e obteve efeitos positivos nas três turmas, no âmbito da Educação Física, sendo que o programa decorreu durante nove semanas. Neste estudo, deu-se enfoque à existência de necessidades de desenvolvimento distintas e consideram-se os avanços e recuos de cada criança.

Em relação ao tempo de intervenção, corroborou-se estudos anteriores que afirmam que os programas de intervenção desta natureza necessitam ser implementados ao longo de períodos de tempo significativo. Regueiras (2012), desenvolveu um estudo com especialistas na área do DP e verificou que a duração dos programas foi apontada como um fator crítico para o sucesso deste tipo de intervenções. Os programas desenvolvidos apontam para a necessidade de implementar um programa no mínimo durante dois e três meses, sendo que Donald Hellison refere que um programa implementado ao longo de cinco ou seis semanas serve apenas de introdução (Hellison, 2003). No entanto, através da implementação de programas de curta duração existem efeitos positivos. No estudo conduzido por Cecchini, Montero e Penã (2003) na implementação do modelo de DRPS com 72 crianças de escolas públicas, com média de idades de 12,7 anos, verificou-se que a intervenção diminuiu comportamentos antidesportivos, através de 10 sessões de Educação Física durante um período de dois meses, tempo este ainda menor que o estudo presente neste relatório.

A implementação do modelo de DRPS e de outros modelos de intervenção com este tipo de objetivos são ainda pouco estudados e escassos na realidade portuguesa (Esperança et al., 2013). Os diversos estudos existentes nesta área, os de Escartí et al., (2009) e outros autores já mencionados, relevaram o sucesso e efeitos positivos deste tipo de intervenções, sendo necessária uma maior divulgação deste modelo e dos estudos desenvolvidos para que o modelo de DRPS seja adotado por um maior número de educadores, através de formações contínuas nesta área. É necessário tornar o DRPS um conceito acessível à comunidade de educadores/professores para que se consciencializem das diferentes abordagens pedagógicas existentes, necessidades e eficácia das estratégias e atividades que promovam a responsabilidade das crianças.

A implementação deste modelo com este grupo de crianças mostrou-se desafiante devido a diversos fatores, como a seleção das atividades, escolha e seleção de estratégias ao longo de todo o processo e desconhecimento da existência do modelo de DRPS. Assim, futuramente é necessário continuar a identificar os desafios existentes na promoção da responsabilidade e implementar soluções resultantes da articulação entre teoria e prática.

4. Conclusões

Este estudo implicou a implementação de um programa de intervenção durante sessões no domínio da Educação Física, sendo evidenciadas dificuldades das crianças associadas ao cumprimento de regras e respeito pelos direitos e sentimentos dos outros. Deste modo, tendo em conta as dificuldades apresentadas, foi delineado a problemática do estudo que visa compreender a implementação de atividades e estratégias num programa de intervenção com o objetivo de desenvolver as competências pessoais e sociais das crianças.

Esta secção é dividida em duas partes. Na primeira serão enumerados cada um dos objetivos específicos delineados no início do programa de intervenção. Para cada um destes, serão apresentadas as principais conclusões. Na segunda e última parte desta secção, é apresentada uma breve reflexão sobre as limitações e recomendações futuras associadas a este estudo.

4.1. Analisar os comportamentos de responsabilidade das crianças

De modo a dar resposta às necessidades das crianças, foi delineado este objetivo para compreender os comportamentos de responsabilidade evidenciados no estudo. Este objetivo permitiu organizar um plano de intervenção focado nas características do grupo.

Na educação pré-escolar, a criança, através do convívio e socialização, desenvolve o seu sentido de responsabilidade, autonomia e aquisição de valores, ao partilhar, negociar, escutar ideias e sugestões dos agentes que o rodeiam (Silva et al., 2016). Contudo, esta idade representa, neste grupo, uma fase caracterizada pela dificuldade em respeitar os outros, facto verificado através da concretização deste objetivo específico. A terminologia de Piaget considera que o egocentrismo encontra-se presente nestas idades durante a infância, sendo uma característica do estado pré-operatório, em que as crianças centram-

se apenas no seu ponto de vista, como sendo o mais válido (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

O envolvimento da EE perante as atitudes negativas das crianças, emergiu no sentido de consciencializá-las perante os seus atos. Assim sendo, é possível concluir e enumerar um conjunto de atitudes negativas evidenciadas pelas crianças (havendo exceções): i) dificuldade em aceitar e negociar sugestões dos colegas para brincadeiras; ii) desrespeito pelos colegas que não estabeleciam relações afetuosas; iii) conflitos constantes na partilha dos brinquedos/materiais em momento lúdico nas áreas e atividades; iv) carência em cooperar com os colegas; e v) conflitos físicos quando não havia concordância de ideias.

Os comportamentos evidenciados pelas crianças revelavam falta no controlo dos seus impulsos e necessidade de aprenderem a partilhar e a aceitar opiniões contrárias, de maneira a aceitarem pontos de vista diferentes. Neste sentido, ao longo da intervenção foi pertinente intervir nos momentos conflituosos e perturbadores das crianças, de modo a promover o controlo dos impulsos e atitudes positivas e corretas, associadas ao nível I. Através da análise dos comportamentos negativos, foi possível identificar quais as crianças que mais demonstraram comportamentos conflituosos.

Assim sendo, através deste programa de intervenção e deste objetivo específico, constatou-se a importância de diagnosticar as necessidades das crianças, através dos comportamentos demonstrados, logo desde o início do ensino pré-escolar. Diversos investigadores desenvolvem observações e questionários para avaliar os comportamentos de responsabilidade das crianças. Esperança et al., (2013) refere a importância de utilizar ferramentas com o objetivo de avaliar os comportamentos das crianças.

Para que as crianças se consciencializem e se responsabilizem pelos seus atos e atitudes incorretas, é necessário uma intervenção e análise atenta pelos agentes educacionais para que estas tenham um apoio devidamente focado nas necessidades pessoais e sociais (Mir, 2004). É importante que as crianças, assim como dos adultos, e aceitem e ponderem opiniões diferentes das suas, sendo necessário que este trabalho seja iniciado no seio familiar.

4.2. Desenvolver estratégias para ultrapassar dificuldades e promover a responsabilidade

Este objetivo surge no sentido de promover o sucesso das crianças através da implementação de estratégias, desempenhando um papel de reforço positivo.

Como já foi referido ao longo deste relatório, foram implementadas estratégias do âmbito do programa de intervenção, tendo por referência o modelo de DRPS de Donald Hellison. Das estratégias referenciadas pelo modelo, destacaram-se: i) conversa individual; ii) reflexão de grupo; iii) conversa de consciencialização. Pode-se concluir que estas estratégias surtiram efeitos positivos nas crianças no decorrer das tarefas, sendo visível, através dos seus comportamentos, e devido ao facto de se ter recorrido a atividades lúdicas e diferentes do habitual que foram ao encontro dos gostos das crianças. É possível concluir que, gradualmente: i) controlaram mais os seus impulsos físicos e verbais; ii) ouviram e ponderaram ideias diferentes; iii) aprenderam a validar ideias dos outros, o que promoveu momentos de inclusão no decorrer das atividades. A estratégia *conversa individual* revelou-se fundamental com estas crianças, por ser visível a necessidade da criação de conversas para refletirem sobre as atitudes menos corretas.

Para além destas estratégias, houve a necessidade de implementar outras complementares, focadas nas necessidades do grupo: i) atribuição de pontos e medalhas; ii) trabalho em grupos heterogéneos; iii) rotação diária de lugares diferenciados na mesa de atividades; iv) banco da paz. No que concerne à atribuição de pontos e medalhas, pode-se concluir que esta foi uma estratégia útil ao longo da intervenção. Apesar disso, foi notório que algumas destas não conseguiram desenvolver competências associadas ao nível I – respeito, sendo necessário a continuidade do programa para serem visíveis melhorias. As valorizações dos comportamentos positivos promovem o respeito entre todos os elementos do grupo, principalmente no que toca a escutar e validar ideias contrárias e controlar conflitos físicos. A atribuição de pontos permitiu que o grupo demonstrasse uma melhoria no cumprimento de regras. As crianças compreenderam que para obterem pontos, e consecutivamente medalhas, tinham de respeitar as regras e, principalmente, os colegas. No que diz respeito às medalhas, as crianças sentiram-se valorizadas por esta estratégia, sendo evidente as felicitações palmas, servindo de incentivo entre colegas. A palavra “respeito” foi proferida continuamente, de modo a

consciencializar as crianças para os seus comportamentos e perceberem as razões pelas quais receberam, ou não, pontos. No entanto, certas crianças conseguiram alcançar este nível, estando próximas do nível II e III.

Através das estratégias i) criação de grupos heterogêneos (de níveis de responsabilidade e de comportamento) e ii) rotação diária dos lugares da mesa de atividades foi possível verificar melhorias nas relações interpessoais, o que traduziu em interações positivas entre crianças. O maior contato entre todas as crianças de um grupo proporcionam o desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e emocional de cada criança (Arribas, 2004). Através da implementação desta estratégia, os resultados sugerem que esta deve ser tida em conta pelos agentes educacionais, independentemente do contexto, pois permite desenvolver a capacidade de aceitar ideias e controlar impulsos. A existência de dificuldades, ou inexistência dela, não desvaloriza a necessidade de se promover o respeito. O reforço positivo não precisa de existir necessariamente apenas com a existência de comportamentos negativos de responsabilidade.

O “banco da paz” proporcionou um auxílio à conversa individual e tem potencial por consciencializar as crianças para os seus atos, permitindo que estas resolvessem os seus conflitos. O pedido de desculpas e o abraço final, restabeleciam a amizade resultou um clima racional positivo. Neste sentido, esta estratégia pode contribuir para a resolução de conflitos e uma maior responsabilidade pessoal (Hellison, 2003).

Pode-se concluir que estas estratégias revelaram resultados positivos na maioria das crianças, sendo evidente o reforço e necessidade de um contínuo trabalho nesta área. O reforço positivo desempenha um papel fulcral durante a infância. Segundo a terminologia de Skinner, os comportamentos das crianças merecerem sempre um reforço positivo servindo de fortalecimento de comportamentos. Assim, permite continuidade de ocorrência de atitudes positivas e mudança de comportamentos negativos por aquisição e ocorrência de atitudes favoráveis, em vez de constantes punições (Gongora, Mayer, & Mota, 2009).

A partir deste programa de intervenção, é legítimo concluir das vantagens e benefícios da implementação de estratégias de responsabilidade. Estas revelaram-se úteis para os desafios vivenciados com diferentes grupos de crianças na promoção da responsabilidade. Através deste estudo reforça-se a ideia da importância e necessidade de

se aprofundar o estudo da implementação deste tipo de estratégias, não só em programas desta natureza, mas também em outros contextos escolares, pelo seu potencial para o desenvolvimento da criança, a todos os níveis (Hohmann & Weikart, 1997).

4.3. Compreender a utilidade dos jogos na promoção da responsabilidade

Foi possível verificar ao longo do trabalho desenvolvido que os jogos foram um auxílio na promoção da responsabilidade pessoal e social.

A promoção de regras é fulcral para o desenvolvimento da criança, ajudando-a a controlar impulsos e a aprender a respeitar os outros através conjunto de regras, de modo a ser bem-sucedido num jogo (Silva et al., 2016). Deste modo, optou-se por um conjunto de tarefas alusivas ao jogo, promovendo assim uma maior adesão por parte das crianças, por trabalharem a importância do cumprimento de regras simultaneamente com a necessidade de respeitar os outros de modo a tornar o jogo bem sucedido (Garófano, 2003). Pode-se concluir que os jogos tornaram-se uma mais valia no desenvolvimento deste programa.

A primeira, segunda e quarta tarefas foram mais focadas no estabelecimento e cumprimento de regras. Apesar de terem desempenhado um papel fulcral no desenvolvimento de cada criança, surgiram sempre alguns conflitos verbais, controlados e mediados pela EE. No entanto, foi possível verificar o maior controlo dos mesmos após intervenções da EE, sendo evidente o desaparecimento de algumas atitudes menos corretas. As regras estabelecidas pelas crianças para a criação dos jogos facilitaram a promoção de responsabilidade, pois as crianças adquiriram uma maior sensibilidade para os seus comportamentos ao negociarem regras básicas e terem noção dos mesmos, ao frisarem regras para um bom funcionamento de atividades (e.g., não agredir os colegas, não gritar, não discutir), existindo apenas um grupo de crianças com muitas dificuldades em controlar impulsos e aceitar ideias. Neste estudo constatou-se que os jogos podem ser uma ferramenta importante para promover o respeito, impulsos e cumprimento de regras. Os jogos são atividades motivantes, o que proporciona um maior esforço por parte das crianças. Este contexto, possibilita um aumento gradual no de regras sociais e de conduta que acompanham as crianças até à fase adulta. Através destas tarefas, é possível

corroborar a exequibilidade e importância da utilização de jogos para a promoção de responsabilidade. Para além disso, mostraram-se importantes para a promoção dos restantes níveis de responsabilidade, especificamente o nível II e III.

Relativamente à terceira tarefa, em que foi realizado um circuito alusivo a um jogo em que se tinham de ajudar uns aos outros, é possível concluir que foi pertinente, pois possibilitou observar que, mesmo as crianças com mais dificuldades em respeitar as ideias e opiniões díspares dos outros, demonstraram ser capazes de auxiliar os colegas nas suas limitações. Através deste jogo, que foi relativamente diferente dos outros, é possível concluir que estes tipos de atividades são fundamentais para as crianças se colocarem no papel dos outros, vivenciando dificuldades e limitações do dia a dia. Este tipo de atividades com recurso a vendas proporcionou momentos de grande entusiasmo ao mesmo tempo que são jogos que estimulou a confiança e sentido de responsabilidade dos que guiaram os colegas a ultrapassar os obstáculos (Corte-Real, 2016) É ainda possível concluir que principalmente as com nestas idades devem vivenciar atividades desta natureza, sendo que o educador deve orientar o processo de modo a identificar os problemas e refletir sobre possíveis soluções.

Assim, pode-se globalmente concluir que os jogos foram úteis e importantes para a promoção do modelo de DRPS, sendo as regras fundamentais para qualquer indivíduo, principalmente promovidas e desenvolvidas nesta idade (Neto, 2009).

4.4. Limitações do estudo e recomendações futuras

Ao longo desta investigação, foi possível identificar algumas limitações, tal como qualquer estudo desta natureza, assim como necessidades de investigação que podem ser exploradas futuramente.

A falta de estudos realizados desta natureza em Portugal com esta faixa etária foi uma das limitações encontradas na realização deste estudo. Apesar de estar ciente desde o início da falta de estudos implementados com estas idades, tornou-se estimulante e desafiante desenvolver um programa no âmbito do pré-escolar. No entanto, apesar de desafiante, não deixou de ser difícil conseguir adaptar e idealizar tarefas que estivessem próximas e enquadradas com os níveis de responsabilidade.

Apesar de estar consciente do pouco tempo disponível para a realização desta prática, julgo que é possível considerar o tempo como uma limitação, visto que para este tipo de estudos, é necessário, no mínimo, despender entre três a seis meses, tal como Donald Hellison assim o refere. Ainda assim, todo o programa foi planeado dentro do período de tempo disponível, tendo sido um desafio conseguir avaliar os efeitos e resultados obtidos em tão curto espaço de tempo, principalmente em verificar se as crianças conseguiriam atingir pelo menos o nível I – respeito pelos direitos e sentimentos dos outros. Através desta limitação, é possível sugerir algumas recomendações, nomeadamente o alargamento temporal deste tipo de intervenções. Futuros estudos desta natureza devem ser alargados a outros contextos da educação pré-escolar e outros espaços temporais, de modo a se obter resultados mais consistentes que sustentem práticas educativas mais informadas e sustentadas na investigação educacional. Sendo improvável o alargamento do período de estágios da PES II, seria na mesma interessante e viável a realização de estudos desta natureza integrados em projetos de investigação-ação, por ser desenvolvido durante mais tempo.

Outro fator que se pode considerar limitação, foi o pouco tempo de observação. Apesar de ser o grupo presente na PES I, e de se conhecer as características e perceções do mesmo, duas semanas não são suficientes para preparar e abraçar um estudo desta natureza e também de outros. Assim, para futuros estudos no âmbito da PES, ou outros, devem refletir sobre período mais alargado de observação. Para esta limitação é possível sugerir para estudos futuros, a realização de entrevistas e questionários aos grupos de foco pode facilitar a obtenção de informação sobre os participantes de modo a obter informações mais consistentes sobre os participantes, preparando assim a prática focada nas maiores dificuldades.

Para além disso, visto este estudo ter se realizada num contexto específico e apenas com estas crianças, seria interessante e proveitoso e replicar o mesmo estudo com outros grupos de crianças com as mesmas características, de modo a ser possível analisar e comparar as diferentes conclusões e resultados obtidos.

CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES

Durante a PES I e PES II tive a oportunidade de vivenciar experiências e adquirir conhecimentos fulcrais para o meu futuro como educadora de infância. Estes três semestres foram caracterizados por desafios e dificuldades que me deram sempre força e motivação para um trabalho árduo, principalmente durante a PES II e elaboração deste relatório.

O mestrado em Educação Pré-escolar está subdividido em três semestres. O primeiro semestre foi direcionado para uma componente teórica, através de um conjunto de didáticas que me possibilitaram adquirir conhecimentos e aprendizagens diversificadas, para posteriormente serem transportados para a prática. No segundo semestre, tivemos a possibilidade de continuar com a componente teórica com as didáticas, em simultâneo com uma componente prática, a PES I. Esta prática decorreu ao longo de sete semanas num contexto de educação pré-escolar, e as sete semanas em contexto de creche. Por fim, o último semestre envolveu diversos seminários relacionados com as didáticas abordadas anteriormente, assim como a PES II, que decorreu de outubro à primeira semana de janeiro de 2017.

Relativamente à PES I, considero que as componentes teóricas, mais concretamente as didáticas, proporcionaram uma ampliação de conhecimentos, ideias e aprendizagens transmitidas pelos docentes. Estas aprendizagens desempenharam um papel importante para o meu futuro, ajudaram-me a ser mais capaz e apta para a elaboração das planificações, quer durante a PES no global, quer para o meu desenvolvimento profissional.

No que diz respeito ao segundo semestre focado no início da prática com a PES I, é de salientar a preocupação por parte dos docentes responsáveis em iniciar uma prática mais extensa no contexto de creche, facto que anteriormente não acontecia. Ainda assim, considero importante estabelecermos contacto com crianças no berçário, de modo a vivenciar experiências diferentes. Todavia, sete semanas não revelaram ser suficientes para adquirir experiência e ensinamentos com crianças até os dois e três anos, sendo este muito provavelmente o contexto que nos espera no início da carreira. É importante que qualquer mestrando/futuro educador, tenha competências e conhecimentos que

facilitem o desenvolvimento e contate com todas as realidades associadas às crianças até ingressarem no ensino obrigatório.

O primeiro estágio (i.e., PES I) decorreu num contexto de pré-escolar, com um grupo de 24 crianças com quatro e cinco anos. As sete semanas foram divididas em duas de observação participante as restantes por implementações em conjunto com o par de estágio. Este grupo de crianças apresentava conhecimentos e facilidade na compreensão de conceitos, apresentava, porém, algumas dificuldades a nível de comportamento e respeito de regras. Estas semanas proporcionaram uma grande oportunidade de aprendizagens, que se revelaram fundamentais e proporcionaram um apoio da PES II, concretizada com o mesmo grupo de crianças. Inicialmente, foi possível analisar as dificuldades e pontos fortes e necessidades do grupo, evidenciando dificuldades em controlar impulsos respeitar os colegas e agentes educativos.

No que concerne à creche, esta prática inédita proporcionou-me aprendizagens importantes para o meu futuro, principalmente pela experiência de ter planificado atividades mais simples adaptadas para essa faixa etária o que, por vezes, tornou-se mais complexo do que inicialmente pensava.

A PES II foi uma prática mais intensa e exaustiva, sendo que estivemos no contexto desde o início de outubro até janeiro de 2017, com quatro e cinco dias semanais de prática. As duas primeiras semanas foram de observação participante e as seguintes de implementação, tal como no semestre anterior. Esta prática desempenhou um papel fundamental por revelar estar muito próxima do papel de futura educadora. O grupo de crianças, felizmente, foi o mesmo que a PES I, o que permitiu já conhecer de perto as características de todas as crianças e compreender quais as dificuldades e necessidades associados a este grupo. Apesar da PES I ter sido realizada alguns meses antes da PES II, verificou-se que as crianças compreendiam os conceitos abordados, o que refletiam serem crianças motivadas e empenhadas. De qualquer forma, demonstraram as mesmas dificuldades sociais, associadas à partilha, autonomia, controlo dos impulsos e respeito pelas ideias dos outros. Porém, continuaram crianças aptas para a realização e abordagem de conceitos mais complexos, o que transmitia entusiasmo e interesse por parte das mesmas.

A PES II foi um desafio e um fator essencial no meu desenvolvimento pessoal e profissional, por ter desempenhado papel de estagiária e de investigadora simultaneamente. Este estudo desenvolvido possibilitou a introdução de um conjunto de estratégias focadas no reforço positivo e motivação para as atividades desenvolvidas. O desenvolvimento deste estudo focou-se na tentativa de mudança de comportamentos negativos e conflituosos, através do modelo de DRPS, contemplando atividades promotoras do desenvolvimento de regras e estratégias que facilitem a responsabilidade. Segundo Hohmann e Weikart (1997) os adultos ao desenvolverem um clima de apoio interpessoal, promovem um ambiente positivo. O encorajamento, apoio e motivação depositado nas crianças, facilitam a resolução de problemas e o ganho de competências como respeito e autonomia.

Este estudo foi muito importante por desempenhar um papel crucial para o meu futuro como educadora, pois adquiri um conjunto de aprendizagens e conhecimentos. As estratégias e atividades desenvolvidas ajudaram-me a compreender diferentes abordagens para promover o desenvolvimento do respeito e do desenvolvimento social, com grupos de crianças problemáticas. Assim, aprendi que qualquer criança, por muitas dificuldades que tenha a nível de responsabilidade, deve ser valorizada e recompensada nas atitudes positivas. Por vezes, estas constantes repreensões revoltam as crianças. As estratégias de responsabilidade, sejam para promover o respeito, motivação, clima positivo, maior empenho das tarefas; são essenciais e facilitam o desenvolvimento da criança ao longo da infância, quer seja em contexto familiar, quer no JI (Hohmann & Weikart, 1997).

Um dos grandes desafios sentidos na realização deste estudo, foi o facto de existir pouca informação bibliográfica sobre DP em português, o que me desafiou e “obrigou” a investir em bibliografia em inglês e espanhol. Mesmo sendo uma dificuldade para mim, principalmente na língua inglesa, não deixei que este facto prejudicasse a concretização deste investigação.

No contexto educativo onde tive a oportunidade de realizar a minha PES II, era evidente a boa relação entre todos os agentes educativos e crianças. Visto ser um contexto com apenas três salas e três educadoras, existia uma boa relação com o pessoal docente e não docente, revelando ser um meio harmonioso e promotor de conforto e

afeto com todas as crianças. Um dos benefícios deste JI e que considero importante referir, diz respeito à localização geográfica da escola. Segundo Silva et al., (2016), contextos educativos em que existam laços harmoniosos entre todos os agentes educativos, é benéfico para um melhor desenvolvimento pessoal e social de cada criança, transmitindo confiança, autoestima e sentido de presença. Outro dos benefícios do JI, diz respeito ao facto de estar localizado numa freguesia rural, o que proporciona um alargado espaço educativo de extensos espaços verdes, propícios a brincadeiras e contacto direto com a natureza (através da horta escolar introduzida pelas estagiárias).

Outro fator essencial da PES II diz respeito às planificações realizadas semanalmente e das reflexões realizadas com os professores orientadores. A elaboração das planificações e reflexões semanais é um desafio para uma estagiária, por ser crucial a seleção de objetivos específicos a desenvolver em cada atividade. Segundo Oliveira e Serrazina (2002) esta reflexão semanal sobre a prática é essencial, pois ajuda o adulto responsável a refletir sobre a sua ação, e a progredir e construir o seu próprio desenvolvimento, abrangendo problemas que podem surgir no futuro. É importante que qualquer agente educativo, quer seja no papel de estagiário ou de educador, acompanhe as dificuldades, necessidades e competências de cada criança, promovendo sempre o sucesso de todos. Este trabalho permitiu-me perceber que, por vezes, mesmo com a elaboração das planificações surgem imprevistos e é importante termos sempre em mente um “plano B”. Um educador tem de estar sempre preparado para um imprevisto, o que requer uma constante formação e aquisição de novos conhecimentos e estratégias pedagógicas ao longo da carreira. Hoje em dia, cada vez mais surgem problemas e imprevistos que requerem a adaptação do educador a certas realidades e apto para qualquer dificuldade, como é o caso de crianças com necessidades educativas especiais. Portugal e Luísa (2005) corroboram com esta ideia, por considerarem que o conhecimento profissional é experiencial, ou seja, é necessário que um educador mantenha formações contantes, pois facilitam a aquisição de competências para estarmos preparados para acompanhar e enfrentar desafios, a evolução das práticas de ensino, utilizando metodologias, diferentes modelos de ensino e estratégias.

Contudo, a educadora cooperante também foi um elemento fundamental em todo este processo, disponibilizando sempre a sua ajuda, e ao meu par de estágio, partilhando

pontos de vista e orientações pertinentes para o meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto estagiária e como futura profissional na área educação.

Em suma, considero que a PES II foi essencialmente a prática mais marcante para mim ao longo de cinco anos de curso. Apesar de na licenciatura termos a oportunidade de vivenciar experiências com estágios de curta duração, a PES II foi o mais próximo da nossa realidade no futuro. Um dos maiores desafios encontrados neste contexto, foi essencialmente o grupo de crianças. Este grupo revela algumas dificuldades a nível do comportamento, como já foi referido, tendo a própria educadora cooperante frisado diversas vezes este facto, o que levou à implementação do programa de intervenção. Apesar do modelo não ser apenas implementado e necessário para grupos complicados, na minha opinião, torna-se mais desafiante desenvolver este tipo de intervenção com crianças com estas características.

Tal como referido diversas vezes ao longo deste relatório, sou da opinião que um educador deve procurar formações para estar em contante aprendizagem preparado para novos desafios. Ao longo destes cinco anos, sinto que deveria ter havido mais didáticas ou unidades curriculares direccionadas para necessidades educativas especiais, o que me motiva a ingressar numa pós graduação com esta natureza, de modo a tornar-me capaz e segura perante a possibilidade de encontrar, no meu futuro, grupos de crianças com diferentes necessidades que requerem atenção, apoio e planeamento de tarefas.

Foi muito gratificante este percurso, pois ajudou-me a ser mais positiva e confiante com capacidade para enfrentar outros desafios ao longo da minha carreira.

REFERÊNCIAS

- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática - Guia Pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação.
- Araújo, K. (2013). *Pedagogia ao pé da Letra*. Obtido em 28 de fevereiro de 2017 em <https://pedagogiaaopedaletra.com/jogos-de-regras-no-desenvolvimento-social-da-crianca/>
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Arribas, T. (2004). Motricidade e Expressão Corporal. Em T. A. Colaboradores, *Educação Infantil - Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Baptista, M. (2016). O Ensino da Responsabilidade Pessoal e Social na Formação de Professores: Um Estudo Piloto em Timor-Leste. Em N. Corte-Real, C. Dias, L. Regueiras, & A. Fonseca, *Do Desenvolvimento Positivo ao Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social Através do Desporto: Entre a Teoria e a Prática*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Barreiros, J., & Neto, C. (2005). *O Desenvolvimento Motor e o Género*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.
- Belando, N., Ferriz-Morell, R., & Moreno-Murcia, J. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 29(8), 202-222.
- Blanco, P. (2015). El desarrollo Positivo en los Programas de Actividad Física y el Deporte. *EmásF - Revista Digital de Educación Física*, 32, 82-96 .
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Caiado, A., & Rossetti, C. (2009). Jogos de Regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 87-95.

- Camargo, R., & Bronzatto, M. (2015). Os jogos de regras e a sua contribuição para o desenvolvimento lógico-aritmético em crianças. *Schéme- Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 7(2), 1984-1655.
- Carbonell, A., Sanmartín, M., Baños, C., Suelvas, D., & Flores, C. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, C. (2004). Língua Oral e Escrita na Educação Infantil. Em T. A. Colaboradores, *Educação Infantil - Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Cecchini, J., Montero, J., & Peña, J. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637.
- Conroy, D., & Coatsworth, D. (2006). Coach Training as a Strategy for Promoting Youth Social Development. *The Sport Psychologist*, 20, 128-144.
- Correia, S. (2016). O Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social em Crianças e Jovens em Risco: De insucesso escolar através do desporto: Um estudo na escola básica dos 2º e 3º Ciclos de Paços de Brandão. Em N. Corte-Real, C. Dias, L. Regueiras, & A. Fonseca, *Do Desenvolvimento Positivo ao Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social através do Desporto: Entre a teoria e a prática* (pp. 300-304). Porto: FADEUP.
- Corte-Real, N. (2016). Aplicação do Modelo de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social na Sala de Aula. Em N. Corte-Real, C. Dias, L. Regueiras, & A. Fonseca, *Do Desenvolvimento Positivo ao Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social através do Desporto: Entre a Teoria e a Prática* (pp. 268-290). Porto: FADEUP.

- Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., & Fonseca, A. (2016). *Do Desenvolvimento Positivo ao Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social Através do Desporto: Entre a Teoria e a Prática*. Porto: Greca Artes Gráficas.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Damon, W. (2014). What is Positive Youth Development? *ANNALS*, 591, 13-24.
- DEB, M. . (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Colibri - Artes Gráficas.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- DGIDC, M. . (2012). *Metas de Aprendizagem* . Lisboa: ME - DGIDC.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de psicología general y aplicada*, 62(1-2), 45-52.
- Escartí, A., Marín, A., & Martínez, M. II Congreso del Deporte en Edad Escolar. *Desarrollo positivo en las clases de educación física: el modelo de responsabilidad personal y social*.
- Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Martínez, M., & Tarín, S. (2012). Applying the teaching personal and social responsibility model (TPSR) in Spanish schools context: lesson learned. *Ágora para educación física y el deporte*, 14(2), 178-196.
- Esperança, J., Regueiras, L., Brustad, R., & Fonseca, A. (2013). Um olhar sobre o desenvolvimento positivo nos jovens através do desporto. *Revista de Psicologia del Deporte*, 22, 481-487.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora Lda.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os Paradigmas de Investigação em Educação. *Noesis*, 18, 64-66.

- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (pp. 49-83).
- Garófano, V. (2003). El Juego y la Motricidad en la Etapa de Educación infantil. Em F. Juan, A. López, J. Escámez, R. García, & M. Márquez, *Los Juegos en la Motricidad Infantil de los 3 a los 6 Años* (pp. 17-41). Barcelona: INDE, Publicaciones.
- Gongora, M., Mayer, P., & Mota, C. (2009). Construção terminológica e conceitual do controle aversivo: período Thorndike-Skinner e algumas divergências remanescentes. *Temas em Psicologia*, 17(1), 209-224.
- Guedes, G. (2007). O Jogo e a Criança. Em R. Krebs, & C. Neto, *Tópicos de Desenvolvimento Motor na Infância e Adolescência* (pp. 69-90). Rio de Janeiro: LECSU.
- Hellison, D. (2003). *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Chicago: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-Based Youth Programs Evaluation: Investigating the Investigations. *QUEST*, 54(4), 292-307.
- Hellison, D., Martinek, T., & Cutforth, N. (1996). Beyond Violence Prevention in Inner-City Physical Activity Programs. *Peace and conflict: Journal of Peace Psychology*, 2(4), 321-337.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holt, N., Neely, K., Slater, L., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., . . . Tamminen, K. (2016). A grounded theory of positive youth development through sports based on results from a qualitative meta-study. *Internacional Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1-49.
- Jacas, M. (2004). Expressão Musical . Em T. A. Colaboradores, *Educação Infantil - Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

- Jesus, A. (2012). *Desenvolvimento de competências pessoais e sociais através do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (Dissertação de Mestrado)*. Santarém: Instituto Superior de Santarém.
- Kamii, C., & DeVries, R. (1991). *Jogos em Grupo na educação infantil*. São Paulo: Trajetória Cultural.
- Katz, L., & McClellan. (2006). Parte I - O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. Em J. Formosinho, L. Katz, & D. Lino, *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade* (p. 13). Lisboa: Textos Editores.
- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados - Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- King, P., Schultz, W., Mueller, R., Dowling, E., Osborn, P., Dickerson, E., & Lerner, R. (2005). Positive Youth Development: Is There a Nomological Network of Concepts Used in the Adolescent Developmental Literature? *Applied Developmental Science, 9*(4), 216-228.
- Lerner, R., Lerner, J., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Naudeau, S., . . . Eye, A. (2006). Towards a new vision and vocabulary about adolescence: Theoretical, empirical, and applied of a "Positive Youth Development" perspective. Em L. Balter, T. LeMonda, & C. S. (Eds.), *Child Psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 1-65). New York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Lerner, R., Wang, J., Chase, P., Gutierrez, A., Harris, E., Rubin, R., & Yalin, C. (2014). Using relational development systems theory to link program goals, activities, and outcomes: the simple case of the 4-H study of positive youth development. *New Directions for Youth Development, 144*, 17-30.
- Manoel, E. (2007). Criança e Desenvolvimento: Algumas notas numa perspectiva etária. Em R. Krebs, & C. Neto, *Tópicos em Desenvolvimento Motor na Infância e Adolescência* (pp. 188-199). Rio de Janeiro: LECSU.

- Martínez, B., Mármol, A., Velenzuela, A., Sánchez, E., & Luís, R. (2012). Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de vida de los escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 13-18.
- Martins, I. (2003). Das potencialidades da Educação da Ciência nos primeiros anos aos desafios da Educação Global. Em I. Martins, J. Sá, M. Jorge, & F. Teixeira, *Formar para a Educação em Ciências da Educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Coimbra: SerSilito - Empresa Gráfica, S.A.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., . . . Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser*, 2(2), 49-65.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2016). *Investigação qualitativa em desporto*. Porto: FADEUP.
- Mir, G. (2004). A Criança e o seu Crescimento: Aspetos Motores, Intelectuais, Afetivos e Sociais. Em T. e. Arribas, *Educação Infantil - Desenvolvimento, Currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim De Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, C. (2009). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: uma perspetiva ecológica. Em I. C. Condessa, *(Re)aprender a Brincar* (p. 19). Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.
- Neto, C., & Marques, A. (2004). A mudança de competências motoras na criança moderna: a importância do jogo de actividade física. Em J. Barreiros, M. Godinho, F. Melo, & C. Neto, *Desenvolvimento e Aprendizagem - Perspectivas cruzadas* (pp. 1-27). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Oliveira, C., Rodrigues, D., Pontes, E., Silva, E., Medeiros, É., Chaves, J., . . . Sobral, V. (2012). *A influência da brincadeira e do jogo na idade pré-escolar*. Obtido de União

das Instituições de Serviços, Ensino e Pesquisa Lda.:
<http://www.scelisul.com.br/cursos/graduacao/pd/artigo1.pdf>

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Em G. (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

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

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Pellegrini, A., & Boyd, B. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Petitpas, A., Comelius, A., Raalte, J., & Jonas, T. (2005). A Framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 6-80.

Piaget, J. (1989). *Psicologia e Epistemologia*. Lisboa: Don Quixote.

Pizani, J., Barbosa-Rinaldi, P., Miranda, A., & Vieira, L. (2016). (Des) motivação na educação física escolar. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, 38(3), 259-266.

Ponte, J. (1994). Estudos de Caso em Educação Matemática. *Bolema*, 25, 105-132.

Portugal, G., & Luísa, P. (2005). *Formação de Professores (1ºCiclo do EB) e Educadores de Infância: Questões do presente e perspectivas futuras*. Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa: Universidade de Aveiro.

Queirós, P., & Graça, A. (2016). A Análise de Conteúdo (Enquanto técnica de Tratamento de Informação) no âmbito da Investigação Qualitativa. Em I. Mesquita, & A. Graça, *Investigação Qualitativa em Desporto (Vol. 2)* (pp. 114-146). Porto: FADEUP.

Regueiras, L. (2012). *Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social dos jovens através do Desporto: Uma análise centrada na perspectiva dos especialistas*

- (*dissertação de doutoramento*). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Regueiras, L. (2016). Novos Mares e Novas Terras à Educação através do Desporto. Em N. Corte-Real, C. Dias, L. Regueiras, & A. Fonseca, *Do Desenvolvimento Positivo ao Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social através do Desporto: Entre a teoria e a prática* (pp. 166-191). Porto: FADEUP.
- Restuccia, D., & Bundy, A. (2003). Positive Youth Development. *Community Matters*. Rhode Islands Kids Count. Obtido em: <http://www.transformingyouthrecovery.org/sites/default/files/resource/09-Positive-Youth-Development-A-Literature-Review.pdf>
- Rosado, A. (1998). Desenvolvimento Sócio-Afectivo em Educação Física - Percepção da importância da Educação Física e estratégias de intervenção no domínio sócio-affectivo por parte de professores experientes. *Millenium*, 10, 173-183.
- Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2003). What Exactly is a Youth Development Program? *Applied Development Science*, 7(2), 94-111.
- Rovira, M., & Giner, J. (2004). Meios e Recursos na Escola. Em T. A. colaboradores, *Educação Infantil - Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Ruiz, L., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L., & Jiménez, P. (2006). El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 33-958.
- Santos, F. (2016). O Modelo de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social em Crianças em risco de Exclusão Social. Em N. Corte-Real, C. Dias, L. Regueiras, & A. Fonseca, *Do Desenvolvimento Positivo ao Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social através do Desporto: da teoria à prática* (pp. 192-212). Porto: FADEUP.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para Educação-Escolar*. Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 3º Volume: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A., Corredeira, R., & Pereira, A. (2016). Narrativas do Desporto. Em I. Mesquita, & A. Graça, *Investigação Qualitativa em Desporto (Vol. 2)* (pp. 46-78). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação - Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. (2014). Positive Youth Development From Sport to Life. *Quest*, 66(2), 203-217.
- Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática - O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171-202.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Yin, R. (2009). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos- 2ª edição*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

ANEXOS

Anexo 1 - Declaração de cedência de direitos de imagem



Declaração de Cedência dos direitos de Imagem

Eu, _____, encarregado de educação de _____, declaro que cedo os direitos de imagem do/a meu/minha educando/a às alunas estagiárias da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, para efeitos formativos, sem divulgação das mesmas.

Viana do Castelo, _____de Outubro de 2016

Assinatura

Anexo 2 – Consentimento para entrevistas

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia² e a Convenção de Oviedo³

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: O desenvolvimento positivo e estratégias de responsabilidade na educação Pré-escolar

Enquadramento: Relatório de estágio na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo

Explicação do estudo: Duas entrevistas semiestruturadas

Confidencialidade e anonimato: Será garantido o anonimato, a confidencialidade e uso exclusivo dos dados para o presente estudo.

Assinatura/s:

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome:

Assinatura:

Data: /..... /.....

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE
(se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

NOME:

BI/CD N°: DATA OU VALIDADE /..... /.....

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO:

ASSINATURA

² http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinguia_2008.pdf

³ <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

Anexo 3 – Descrição das tarefas

Tarefa 1

Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem	Competência/Objetivos	Atividades (Estratégia/ sequência/descrição da atividade/organização do grupo)	Recursos materiais/espacos físicos	Avaliação (o que se pretende que a criança aprenda)
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <p><u>Domínio da Educação Física</u></p> <p><u>Domínio da Educação Artística</u></p> <p><u>Subdomínio de Artes Visuais</u></p> <p><u>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</u></p> <p><u>Subdomínio da Música</u></p> <p><u>Subdomínio da Dança</u></p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p>	<p>10. Desenvolver o nível I de responsabilidade, através da criação de jogos;</p> <p>10.1. Desenvolver relações interpessoais através de jogos;</p> <p>10.2. Negociar com os</p>	<p><u>23 de novembro</u></p> <p>Após o recreio as crianças seguem para o pavilhão para a sessão de motricidade. Nesta sessão as crianças terão possibilidade de escolha, sendo este processo mediado pela educadora.</p> <p>As crianças serão divididas três grupos de cinco elementos cada e dois grupos de quatro. No sentido de facilitar a gestão da sessão as crianças serão divididas por grupos constituídos pelos mais aptos do ponto de vista motor, mas também em função das suas atitudes de responsabilidade. Posteriormente, cada grupo terá de entrar dentro da sua “casa”. No chão do pavilhão, estarão dispostos</p>	<p>Espaço Físico</p> <p>Ginásio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Respeita a opinião dos colegas; - Relaciona-se com os colegas; - Trabalha em equipa sem discussão; - Respeita as opiniões dos colegas; - Escolhe um jogo de forma amigável;

<p><u>Domínio da matemática</u></p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<p>colegas sobre jogo e regras;</p> <p>10.3. Aceitar e validar ideias diferentes;</p>	<p>cinco círculos feitos com cordas, para que cada grupo esteja dentro não dispersa enquanto conversa e negocia ideias.</p> <p>De seguida, será explicada a atividade (i.e., objetivos)</p> <p>Cada grupo terá o tempo que necessitar para criar um jogo, o seu nome e regra, e se existe o ganho ou perda de pontos.</p> <p>Nesta atividade será valorizado o respeito entre crianças do mesmo grupo. O importante e valorizado será a capacidade que cada grupo terá em negociar ideias, aceitar opiniões contrárias e em equipa conseguirem criar o jogo. Nesta fase de negociação, a EE em conjunto com o seu par pedagógico irá passar por cada grupo, de forma a compreender de que forma este jogo foram escolhidos, quem tinha ideias diferentes, mas que aceitou as ideias dos colegas. O papel da EE será a de mediadora, de modo a promover a descoberta de soluções sem determinar as respostas para os problemas emergentes.</p> <p>Nesta fase serão dadas recompensas às crianças (i.e., atribuição de pontos) que respeitarem as ideias dos colegas, e caso consigam cumprir o objetivo da atividade</p>		<p>- Valoriza opiniões dos colegas.</p>
---	---	---	--	---

		<p>sem discussões.</p> <p>A cada grupo que conseguir respeitar as regras da atividade, serão atribuídos 15 pontos a cada criança. Caso hajam conflitos e desacordos, a EE terá de encaminhas as crianças para o banco da paz (que será levado para o ginásio) de modo a resolverem os seus conflitos, ouvindo os pontos de vista de cada uma.</p> <p>Depois dos jogos estarem criados, e se for necessário algum tipo de material (bolas, arcos, cones...) serão fornecidos estes materiais aos grupos para que cada um desenvolva de forma autónoma o jogo criado.</p> <p>Nesta fase será avaliado a maneira como as crianças irão jogar o seu jogo, cumprem as regras acordadas anteriormente, se conseguem jogar sem discussão e respeitando a função de cada jogador.</p> <p>(Terminado o tempo da sessão as crianças regressam à sala para a reflexão final sobre a atividade)</p> <p>Hora do Almoço 12:00h às 13:30h</p>		
--	--	--	--	--

		<p>As crianças ao regressarem do almoço continuam a atividade da manhã.</p> <p>Após o almoço haverá um diálogo com as crianças sobre as atividades realizadas de manhã.</p> <p>Cada grupo terá a oportunidade de explicar aos colegas como era o seu jogo e que regras escolheram. Ao mesmo tempo, cada grupo explicará e será registado no quadro os grupos e o nome do jogo.</p> <p>No fim, será perguntado a cada criança qual o jogo que gostaram mais, para que noutra sessão se possa jogar.</p> <p>Ao jogo que tiver mais pontos, todas as crianças que pertençam a esse grupo receberão 10 pontos. Os restantes jogos, conforme os votos que tiverem, receberão também 9, 8, 7 e 6 pontos. Todas as crianças de todos os grupos receberão pontos de modo a que se sintam também valorizadas pelo jogo que criaram.</p> <p>Nesta parte final da atividade, será valorizada a maneira como as crianças conseguirão explicar o seu jogo respeitando todos os elementos do grupo, e aceitando os pontos dados a cada grupo inclusive o seu.</p>		
--	--	---	--	--

Tarefa 2

Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem	Competência/Objetivos	Atividades (Estratégia/ sequência/descrição da atividade/organização do grupo)	Recursos materiais/ espaços físicos	Avaliação (o que se pretende que a criança aprenda)
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <p><u>Domínio da Educação Física</u></p> <p><u>Domínio da Educação Artística</u></p> <p><u>Subdomínio de Artes Visuais</u></p> <p><u>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</u></p> <p><u>Subdomínio da Música</u></p> <p><u>Subdomínio da Dança</u></p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p>	<p>13. Desenvolver o nível I de responsabilidade através da criação de jogos;</p>	<p>7 de dezembro</p> <p>Nesta sessão de motricidade as crianças serão divididas em dois grupos (nível I: 14 crianças; nível II: 10 crianças) consoante os níveis de responsabilidade em que estão inseridas.</p> <p>Visto que a primeira atividade trabalhava apenas o nível I, relativamente ao respeito pelos direitos e sentimentos dos outros, foi possível destacar algumas crianças ainda com muitas dificuldades em validar ideias contrárias às suas. Deste modo, estas mesmas crianças foram agrupadas de modo a desenvolverem outra atividade semelhante à realizada anteriormente, de modo a conseguirem melhorar os seus comportamentos.</p> <p>Grupo I:</p> <p>Ainda na sala, esta sessão iniciará com uma</p>	<p>Espaço Físico</p> <p>Ginásio</p>	<p>-Desenvolve as atividades autonomamente;</p> <p>- Respeita as opiniões dos colegas;</p> <p>- Controla impulsos relativamente ao comportamento;</p> <p>-Demonstra interajuda na realização das formas geométricas.</p>

<p><u>Domínio da matemática</u></p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<p>13.1. Aceitar e validar ideias diferentes;</p> <p>13..2. Controlar os impulsos relativamente aos comportamentos;</p> <p>13.3. Resolver conflitos em conversa pacífica;</p>	<p>conversa com as crianças sentadas. Será explicado que foi notório alguns conflitos e discórdias durante a última sessão e que o grande desafio desta sessão e para ganharem 15 pontos cada um, é terem de conseguir inventar mais um jogo cada equipa. Após este diálogo o grupo seguirá com a EE para o ginásio, enquanto as restantes permanecem na sala.</p> <p>Deste modo, as crianças deste nível de responsabilidade serão divididas em dois grupos e terão de conversar e conseguir criar um jogo, o seu nome e as regras do mesmo. Esta atividade é mais desafiante que a anterior por existirem mais elementos em cada grupo. A EE irá desempenhar um papel de mediadora de modo a ajudar na resolução de conflitos ou encaminhamento para o banco da paz.</p> <p>Concluídos a criação dos jogos, cada grupo terá de apresentar à EE as suas ideias e seguidamente terão a oportunidade de os jogar.</p> <p>Grupo Nível II</p> <p>As crianças do nível anterior seguem para a sala enquanto a EE dirige as restantes para a realização das atividades relativas ao nível II e III. As crianças inicialmente irão jogar jogo que obteve mais votos na tarefa anterior, a pedido dos mesmos (jogo do armário).</p> <p>No jogo do armário o armário, um dos</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arcos - Bolas, - Cordas; -Cones; 	
---	---	--	--	--

	<p>13.5. Demonstrar esforço e cooperação perante os colegas;</p> <p>13.6. Promover a tomada de decisões de forma autónoma; 13.7. Desenvolver a interajuda entre pares.</p>	<p>jogadores será o armário que tem de ficar encostado à parede a tapar os olhos, enquanto os restantes elementos (princesas e dragões) estão dispersos no espaço a circular à volta de arcos, que terão de ser menos um que o número total de princesas e dragões. Quando o armário acaba de contar até 5, vira-se se e tem de apanhar os colegas. Ao apanhar o colega que não estiver dentro do arco, este transforma-se em armário e será o responsável pela contagem junto à parede.</p> <p>Após a realização deste jogo, as crianças jogarão o jogo das formas, jogo este mais desafiante e mais complexo de modo a promover a participação e esforço e autonomia ao negociarem nas tomadas de decisão. As crianças serão divididas em dois grupos de cinco elementos, heterogéneos em termos de comportamentos. Para este jogo serão levadas folhas A4 com diferentes formas geométricas. O objetivo do jogo é que cada grupo consiga trabalhar em equipa autonomamente e que consiga representar no chão as figuras geométricas.</p> <p>A EE desempenhará um papel de mediadora, caso verifique dificuldades nos grupos.</p>	<p>- Cones.</p>	
--	--	---	-----------------	--

Tarefa 3

Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem	Competência/Objetivos	Atividades (Estratégia/ sequência/descrição da atividade/organização do grupo)	Recursos materiais/ espaços físicos	Avaliação (o que se pretende que a criança aprenda)
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <p><u>Domínio da Educação Física</u></p> <p><u>Domínio da Educação Artística</u></p> <p><u>Subdomínio de Artes Visuais</u></p> <p><u>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</u></p> <p><u>Subdomínio da Música</u></p> <p><u>Subdomínio da Dança</u></p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <p><u>Domínio da matemática</u></p>	<p>16. Desenvolver o nível I II e III através de um circuito de diferentes obstáculos;</p> <p>16.1. Escolher autonomamente e as limitações de cada elemento;</p> <p>16.2. Ajudar primeiramente os colegas com limitações;</p> <p>16.3. Compreender a necessidade dos colegas;</p> <p>16.4. Desenvolver o</p>	<p><u>9 de dezembro</u></p> <p>Para esta atividade as crianças serão novamente divididas em dois grupos heterogêneos a nível de competências e comportamentos. Deste modo, a atividade será realizada quatro vezes, com quatro e seis crianças de cada vez. Haverão três grupos de quatro elementos e um de seis.</p> <p>A atividade consistirá na realização de um circuito, onde as crianças terão de passar por diferentes obstáculos, mas com algumas variantes. De modo a se ajudarem uns aos outros autonomamente. Deste modo, e de maneira a proporcionar as relações interpessoais e cooperação entre colegas, cada elemento de cada grupo desempenhará uma limitação. Dos seis elementos, um estará de boca tapada com uma fita de pano, dois estarão com os olhos vendados, um com os pés atados</p>	<p>Espaço Físico</p> <p>Sala do ATL</p> <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vendas, - Corda, - Cones, -Arcos, -Bolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve diversos níveis em simultâneo; - Assume a responsabilidade de ajudar os colegas; - Compreende as necessidades de cada colega de forma autónoma; - Ajuda os colegas com menos limitações primeiro; - Dá indicações claras aos colegas com vendas nos olhos.

<p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<p>trabalho em equipa.</p>	<p>e dois estarão sem nenhuma limitação.</p> <p>O circuito será simples pois o que realmente importa é que cada grupo consiga apoiar os colegas com limitações, e que todos consigam ultrapassar cada obstáculo de cada vez.</p> <p>Os obstáculos serão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primeiro posto: saltar por cima de uma corda a uma determinada altura; - Segundo posto: Passar por cima de uma corda, com um pé à frente do outro; - Terceiro posto: saltar por dentro de três cones; Quarto posto: rastejar por de baixo de uma vara colocada em cima de dois cones paralelos; - Quinto posto: lançar uma bola para dentro de um arco. <p>No fim cada grupo poderá de mudar de funções e realizar o circuito novamente.</p> <p>Finalizada a atividade e com todas as crianças na sala será feito um diálogo com todo o grupo de modo a partilharem as dificuldades sentidas na realização do circuito e se conseguiram ajudar os colegas a passarem por todos os obstáculos.</p>		
---	--------------------------------	--	--	--

Tarefa 4

<p>Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem</p>	<p>Competência/Objetivos</p>	<p>Atividades (Estratégia/ sequência/descrição da atividade/organização do grupo)</p>	<p>Recursos materiais/ espaços físicos</p>	<p>Avaliação (o que se pretende que a criança aprenda)</p>
<p>Área de Formação Pessoal e Social (1; 1.1; 1..2; 1.3; 1.4)</p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <p><u>Domínio da Educação Física</u></p> <p><u>Domínio da Educação Artística</u></p> <p><u>Subdomínio de Artes Visuais</u></p> <p><u>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</u></p> <p><u>Subdomínio da Música</u></p> <p><u>Subdomínio da Dança</u></p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <p><u>Domínio da matemática</u></p>	<p>13. Desenvolver o nível I, II e III através da escolha de regras, pontos e objetivos de jogos criados pela EE;</p> <p>13.2. Respeitar as ideias dos colegas;</p> <p>13.3. Proporcionar o envolvimento de todas as crianças nas atividades;</p> <p>13.4. Demonstrar autonomia em lidar e resolver conflitos;</p>	<p><u>Primeira atividade</u></p> <p>Para esta sessão de motricidade as crianças serão divididas em seis grupos heterógenos a nível de responsabilidade pessoal e social, visto ser uma atividade que envolve três níveis. A atividade será realizada com um grupo de cada vez, de modo a ser possível auxiliar as crianças de forma individual na sala do ATL.</p> <p>No espaço, estarão dispostos materiais em 3 locais diversos, de modo a serem proporcionados três desafios diferentes, um de cada vez. Só poderão prosseguir para o seguinte sempre que todas as crianças conseguirem realizar o anterior com sucesso e seguindo as regras estimuladas por eles próprios.</p>	<p>Espaço Físico</p> <p>Sala do ATL</p>	<p>Desenvolve o respeito pelas opiniões dos colegas;</p> <p>- Ajuda/é ajudado pelos colegas durante as atividades;</p> <p>- Demonstra esforço a aceitar as opiniões dos outros;</p> <p>- Esforça-se para chegar a acordo com os colegas sem</p>

<p>Área do Conhecimento do Mundo</p>		<p>“Bowling”</p> <p>No primeiro desafio, as crianças terão ao seu dispor 10 mecos de bowling e 6 bolas. As crianças terão de jogar bowling, mas serão as próprias a decidir a disposição dos mecos, quais as regras, pontuação atribuída e qual o elemento do grupo a iniciar o jogo. No fim de derrubarem os mecos terão a oportunidade de jogar uma segunda vez.</p> <p>“Lançamento do arco”</p> <p>No segundo desafio, as crianças terão a seu dispor arcos e bolas. Para este desafio, terão de juntar a pares com uma bola e um arco. Contudo, primeiramente terão que escolher qual o seu par, de maneira civilizada, e as regras que serão aplicadas na atividade. O objetivo é obter pontos acertando com a bola dentro do arco, mas serão os jogadores a decidirem o procedimento (e.g., perdem pontos se a bola acertar no chão, ganham mais pontos se não tocar no chão). Também pode haver a possibilidade de aumentarem o desafio do jogo, introduzindo novas regras (e.g., baixar e levantar o arco para dificultar o lançamento do colega).</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - 10 Mecos de bowling; - 6 Bolas; <ul style="list-style-type: none"> - 3 arcos; - 3 bolas; 	<p>conflitos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelece regras tendo em conta as ideias dos colegas; - Decide regras para as atividades sem atritos e discórdias; - Sente confiança nos colegas e segue as suas indicações; - Responsabiliza-se pelas indicações dadas aos colegas.
---	--	--	---	---

		<p>A EE irá mediar as conversas e decisões dos grupos, de modo a prevenir conflitos ou ajudar a resolvê-los através de uma conversa individual. Neste jogo, as crianças poderão jogar até 7 minutos.</p> <p>“Jogo das minas”</p> <p>O último desafio será o jogo das minas. Para este jogo, as 6 crianças terão de se agrupar em pares, pares estes constituídos pelos próprios de forma moderada e aceite por todos.</p> <p>Um dos elementos de cada par terá de permanecer num lado da sala com os olhos vendados, enquanto os restantes irão colocar diversos materiais, que representam obstáculos (e.g., bolas, arcos, cadeiras, cordas, caixas), pelo espaço destinado à atividade.</p> <p>De seguida, o elemento que posicionou os obstáculos terá de ficar no lado oposto da sala e terão de dar indicações ao seu par (que estará no outro lado) de modo a que estes consigam chegar ao outro lado, sem tocarem em nenhum dos obstáculos. As crianças terão de dar indicações claras (e.g., frente, direita, esquerda) de modo a que os colegas não toquem nos obstáculos dispostos.</p> <p>No fim do jogo, os elementos mudarão de funções, para que os elementos que estiveram</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vendas para os olhos; - Materiais da sala; 	
--	--	---	---	--

		de olhos vendados também tenham a oportunidade de dispor obstáculos, e vice-versa.		
--	--	--	--	--

