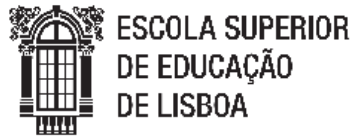


REGULAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS SOCIAIS ATRAVÉS DO JOGO

Sara Oliveira Liberato

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa
para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019



REGULAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS SOCIAIS ATRAVÉS DO JOGO

Sara Oliveira Liberato

Sob a orientação da Prof^a. Manuela Rosa

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa
para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019

“Parabéns!
Hoje já podes seguir sozinho.
Vais partir para Lugares Incríveis!
Mete os pés a caminho!
Tens a cabeça arrumada,
os pés assentes no chão.
Podes escolher um rumo,
uma qualquer direção.
Agora já sabes bem do que és capaz.

És TU quem decidirá o caminho que farás.”

Dr. Seuss

AGRADECIMENTOS

“Vai ser longo o teu caminho.
E sei que longe irás chegar
e que enfrentarás os problemas
que venhas a encontrar.”

Dr. Seuss

O caminho foi longo mas os problemas que foram surgindo foram sendo ultrapassados com a ajuda de diversas pessoas a quem não posso deixar de agradecer.

Obrigada a todas as crianças que me permitiram entrar nas suas salas e me acolheram com mais carinho e afeto do que eu alguma vez pensei ser possível.

Obrigada à educadora Lourdes por me ter deixado entrar na sua sala e por me deixar errar. Por me ajudar a perceber e aprender com os meus erros. E ainda por toda a sua disponibilidade. Um enorme obrigada!

Obrigada à professora Manuela Rosa por não ter desistido de mim, por acreditar em mim e nas minhas capacidades, mesmo quando eu não acreditava nelas! Obrigada pelo apoio, pelas conversas de coração aberto e por me ajudar a relativizar e acalmar as minhas inquietações.

Obrigada à minha mãe por me ter apoiado neste processo longo e por ter sempre acreditado neste meu sonho desde o início.

Obrigada ao meu pai por todas as vezes em que me perguntou “Precisas de ajuda? Há alguma coisa em que eu te possa ajudar?”.

Obrigada à minha irmã por inspirar a minha criatividade através do seu talento.

Obrigada às minhas tias Talinha e Quininha que cada vez que falavam comigo me diziam “Sara... o tempo passa a voar. Põem-te a escrever! Isto agora passa a correr”.

Obrigada ao meu avô, que embora já não esteja presente fisicamente, foi sempre uma inspiração para mim por todo o esforço, dedicação e força que teve na sua vida.

Obrigada a todas as colegas/amigas da Casa da Encosta que me ajudaram imenso durante o estágio e que mesmo já não estando eu na Casa continuam a dar o seu apoio e a sua palavra amiga.

Obrigada a todas as crianças da Casa da Encosta que me fizeram superar as minhas dificuldades e que tinham o super poder de saber quando é que eu precisava do seu mimo.

Obrigada à Fabiana por me incentivar em todas as etapas e não me deixar desistir! Por me acompanhar em todas as maratonas de trabalho que nem sempre eram produtivas a nível académico mas que ajudaram a nível mental.

Obrigada à Levi por me mostrar que as coisas são melhores com uma gargalhada e uma garrafa de vinho partilhada entre amigos.

Obrigada à Cá por todos os “Tu consegues!” e por estar sempre disponível para mim e para as minhas crises a qualquer hora do dia.

Obrigada à Catarina, minha (quase) irmã, por todos os cafés tardios de desabafos sobre tudo e nada. Desde a barriga das nossas mães até ao caixão!

Obrigada à Beta, por ter acompanhado em todo o processo, desde o meu susto inicial do local de estágio até á entrega deste relatório, sempre com uma palavra amiga.

Obrigada por todos os “Despacha lá isso!” e todos os “Mas tu ainda não acabaste isso?”, com um tom de carinho, preocupação e uma pitada de motivação.

E a todas as outras pessoas que foram passando por mim ao longo da vida e que foram deixando pequenas marcas, ideias, provocações, inquietações e incentivos.

Sem todas estas pessoas se calhar não teria chegado aqui. Obrigada!

RESUMO

O presente relatório serve o propósito de apresentar, analisar e refletir o tempo de estágio que decorreu na unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II.

Pretendeu-se deste modo concretizar uma breve caracterização do meio onde a prática teve lugar, tal como das intenções que surgiram para a ação com o grupo.

Após a observação, análise e reflexão do grupo revelou-se pertinente realizar um estudo de caso com base no modelo qualitativo em que se estudou a regulação dos comportamentos sociais através do jogo.

Este estudo foi suportado por um enquadramento teórico apropriado e com estratégias que permitiram a análise e avaliação do mesmo.

Para concluir foi realizada uma reflexão relativamente à construção da identidade profissional que foi decorrendo ao longo do percurso académico tal como dos princípios basilares que delinearam a minha ação.

Palavras-Chave: Educação de Infância, Competências sociais, Regras, Jogo, Identidade Profissional

ABSTRACT

This report serves the purpose of presenting, analysing and reflecting the internship time that occurred in the curricular unit Supervised Professional Practice II. In this way, it was intended to carry out a brief characterisation of the environment where the practice took place, as well as of the intentions that emerged for the action with the group.

After the observation, analysis and reflection of the group, it was relevant to carry out a case study based on the qualitative model in which the regulation of social behaviours through the game was studied.

This study was supported by an appropriate theoretical framework and with strategies that allowed its analysis and assessment.

To conclude, a reflection on the construction of the professional identity was carried out throughout the academic career, as well as on the basic principles that outlined my action.

Keywords: Early Childhood Education, Social Skills, Rules, Game, Professional Identity

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. “AONDE É QUE EU VIM PARAR?”	3
1.1. Que sítio é este? - Meio	3
1.2. Como é que isto é? – Contexto socioeducativo	3
1.3. Quem está cá? - Equipa educativa	4
1.4. Como é que está organizado? - Ambiente educativo	4
1.5. E as crianças?	7
1.6. E as famílias?	9
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI	10
2.1. Intenções com as crianças	10
2.2. Intenções com as famílias.	15
2.3. Intenções com a equipa	16
2.4. Em retrospectiva	17
3. INVESTIGAÇÃO EM JI	21
3.1. Identificação da problemática	21
3.2. Revisão da literatura	24
3.3. Roteiro ético	29
3.4. Roteiro metodológico	31
3.5. Apresentação e discussão dos dados	33
4. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
BIBLIOGRAFIA	48
ANEXOS	54
Anexo A- Mapa da Sala	55
Anexo B. Entrevista da Educadora e respetiva transcrição	56
Anexo C. Rotina da sala	71
Anexo D. Caraterização do grupo quanto à idade e ao género	72
.....	72
Anexo E. Informações das famílias	73
Anexo F. Entrevista às crianças e registos	77
Anexo. G Entrevista á educadora e transcrição	78
Anexo H. Portfólio de JI	80

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Análise da 1ª pergunta da entrevista - O que é uma Regra? Erro! Marcador não definido.	
Figura 2- Análise da 2ª pergunta da entrevista- Achas que as regras são importantes? Porquê?	35
Figura 3- Análise da 3ª pergunta da entrevista- Porque é que temos regras?	35
Figura 4- Análise da 4ª pergunta da entrevista- Qual a regra mais importante da sala?	36
Figura 5- Análise da 5ª pergunta da entrevista- O que é que podíamos fazer para que as regras fossem cumpridas por todos ou pela maior parte?	37
Figura 6- Análise da 6ª pergunta da entrevista- Achas que os jogos de rua podiam ajudar?	38
Figura 7- Mapa da sala de atividades	55
Figura 8- Caraterização do grupo quanto à distribuição das crianças por idades e género	72

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

PPSII – Prática Profissional Supervisionada II

EB1/JI- Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância

JI- Jardim de Infância

EB 2/3- Escola básica do 2º e 3º Ciclo

S.A.F.- Serviço de Apoio às Famílias

NEE- Necessidades Educativas Especiais

EP- Educação Precoce

EE- Encarregado de Educação

MEM- Movimento da Escola Moderna

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo expor de forma crítica e reflexiva todo o percurso e aprendizagens realizadas no contexto de Jardim de Infância no decorrer da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, que está inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O relatório possui quatro capítulos distintos, porém, interrelacionados e fundamentais para a construção da identidade profissional e conseqüentemente da minha profissionalidade.

Nos dois primeiros capítulos do relatório realizo uma caracterização do contexto educativo e de todas as vertentes que influenciam o mesmo, em que se desenvolveu a prática e que serviu de sustentação para o delineamento das intenções pedagógicas, em conjunto com a educadora cooperante, para o grupo de crianças, que se encontram no segundo capítulo deste relatório.

Como consequência desta observação e reflexão inicial, surge o terceiro capítulo, que incide sobre o estudo de caso que realizei sobre a problemática da regulação dos comportamentos sociais através do jogo. Este estudo surge pela observação dos interesses do grupo por jogos de regras no exterior e pela sua fragilidade no cumprimento de regras em sala, decididas pelo grupo. Foi assim do meu interesse, explorar e investigar se a utilização da estratégia de jogos de regras no exterior facilitava e auxiliava o cumprimento das regras em contexto de sala.

Este estudo foi sustentado por uma revisão bibliográfica sobre o tema tal como com a definição de um roteiro ético e metodológico, de forma a proteger todos os intervenientes. Como instrumentos de recolha de dados para este estudo recorri a entrevistas às crianças e à educadora, à observação e à revisão da literatura.

São apresentadas neste capítulo as respostas das crianças e da educadora e uma breve análise das mesmas.

Compreendi que tanto a educadora como as crianças valorizam, na sua grande maioria, a existência de regras e compreendem a sua importância validando os jogos como estratégia para a sua implementação e regularização.

No final deste capítulo refiro algumas questões que podem ser melhoradas neste estudo de caso de forma a potenciar resultados mais evidentes e mais claros.

Para finalizar, reflito a evolução e transformação da minha identidade profissional através da construção que fui realizando no meu percurso académico de forma teórica e prática através dos estágios que fui concretizando e da importância que tiveram para este percurso.

1. “AONDE É QUE EU VIM PARAR?”

Neste capítulo procederei á caracterização do meio, do ambiente educativo, da equipa educativa, do grupo de crianças e respetivas famílias com que concretizei a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Esta caracterização revela-se fundamental para, de seguida, definir as minhas intencionalidades para a ação.

1.1. Que sítio é este? - Meio

A PPS II foi realizada numa escola pertencente à área metropolitana de Lisboa, na periferia do concelho de Loures. Esta escola localiza-se numa zona rural que se caracteriza por ter, essencialmente, superfícies agrícolas, ser uma zona habitacional longe de superfícies comerciais. Ainda assim, a localidade possui algum comércio local como mercearia, café, sociedade recreativa e uma associação de apoio à terceira idade.

Este contexto caracteriza-se, como supracitado, por ser rural e, como tal, existe um grande desenvolvimento da agricultura para consumo próprio.

Relativamente à população que habita esta localidade, esta encontra-se muito envelhecida.

1.2. Como é que isto é? – Contexto socioeducativo

A escola pertence a um agrupamento com 13 escolas: 8 de Ensino Básico do 1º Ciclo/ Jardim de Infância (EB1/JI), 3 de EB1, 1 Jardim de Infância (JI) e uma escola de Ensino Básico do 2º e 3º Ciclo (EB2/3) (Projeto Educativo 2014-2017).

Esta escola foi remodelada há cerca de 4 anos, sendo que de momento possui dois pisos. No primeiro piso está a sala do JI, a sala de professores, uma sala de arrumos, uma biblioteca, o refeitório, a cozinha, as casas de banho para as crianças, para os deficientes e para os adultos. No segundo piso existem as duas salas de 1º ciclo. Ainda que não seja necessário de momento, a escola ainda tem o acesso facilitado a deficientes ao piso superior do edifício.

Como é possível constatar, pela quantidade de salas de cada valência, é uma escola pequena e que possui um ambiente familiar.

Para além da componente letiva, as crianças têm acesso às atividades do Serviço de Apoio às Famílias (S.A.F.).

A escola está inserida num agrupamento que tem como principal valor e objetivo o desenvolvimento de “cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários com espírito democrático e pluralista, respeitadores dos outros e das suas ideias, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões” (p.21, Projeto Educativo 2014-2017).

1.3. Quem está cá? - Equipa educativa

A escola possui as valências de JI e de 1º ciclo e, como supracitado, existe uma sala de JI e duas de 1º ciclo.

O 1º ciclo tem dois docentes para as turmas e uma assistente operacional partilhada pelas duas salas. Durante a semana existe também o apoio de duas docentes de Ensino Especial.

Já no JI, a equipa é constituída pela educadora, duas assistentes operacionais e por uma assistente do S.A.F. que dá apoio à sala durante alguns momentos da rotina. Uma vez por semana vem, também, à sala um docente da intervenção precoce.

Existe, ainda, outra característica deste contexto que se torna importante salientar: a comunicação e interação entre ciclos. Uma vez que este é um estabelecimento de ensino de pequenas dimensões, é natural que as crianças partilhem os mais diversos espaços, no entanto, estas interações não ocorrem apenas nos recreios e no horário não letivo. Durante o horário letivo vão existindo momentos entre os ciclos, tanto de lazer, como a apresentação de teatros ou músicas, de um convívio ou de um convite para nos visitar, como de transmissão e partilha de conhecimentos, como a apresentação de projetos ou de coisas que estiveram a aprender. É possível também constatar que esta partilha é também concretizada entre os docentes dos diferentes ciclos.

1.4. Como é que está organizado? - Ambiente educativo

Quando consideramos a organização do ambiente educativo como suporte do desenvolvimento curricular existem aspetos a ter em consideração: o espaço, o tempo, a organização do grupo e os materiais, que devem ser sempre pensados e disponibilizados consoante os objetivos do educador tal como os interesses das crianças.

Relativamente ao espaço, foi possível observar que o local onde se concretizam a maioria das propostas do grupo é a sala de atividades que se encontra dividida por áreas de interesse: jogos de chão, mercearia, casa, livros, desenho, computador/ escrita, pintura, recorte/plasticina, jogos de mesa e experiências (Anexo A). Por exemplo, na área do computador/escrita aconteceu o seguinte no dia 2 de outubro

“Fui com eles até ao computador e fiquei a observar a forma como realizavam o registo e as estratégias que utilizavam. Enquanto uns iam olhando para as palavras e localizavam letra a letra no teclado outros preferiam que lhes fossem ditas as palavras e verbalmente iam fazendo a decomposição da palavra por letras que depois procuravam no teclado.”

(Excerto do Diário de Bordo nº4)

Ou então por exemplo quando o Ma. começou a dinamizar a mercearia

“O Ma. começou logo a contar o que tinha começado a fazer: dinheiro, inventado por ele, para a loja e que gostava de fazer uma inauguração da mesma. Apesar do Ma. ter começado a fazer este dinheiro, que iria fazer parte do projeto que eu gostava de fazer com o grupo, o próprio grupo deu-me também outras ideias sobre as direções que o projeto pode seguir: diferentes tipos de lojas, dinheiro (notas e moedas, como são feitas, onde, como surgiram, ...), como dar um nome à loja. Tal como a forma de o iniciar: visitar lojas locais que conhecem.”

(Excerto do Diário de Bordo nº9, 11 de outubro de 2017).

A educadora explicitou que procura “ que em cada área haja um reflexo das áreas de conteúdo, que se consiga desenvolver trabalhos e atividades que proporcionem aprendizagens nas áreas de conteúdos das orientações curriculares” (Anexo B). Porém, como referem as OCEPE (2016) “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos “(p.26) e por isso existem outros espaços que complementam as aprendizagens das crianças no espaço interior de forma pontual, como o recreio, o parque infantil da comunidade, o monte, entre outros.

Quanto aos materiais da sala estes vão sendo modificados e introduzidos consoante o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, dos seus interesses e das suas competências, tal como foi referido pela educadora. Todos eles se encontram disponíveis para as crianças manipularem e explorarem a qualquer momento

“Na sala, as crianças têm as tintas disponíveis para em qualquer momento irem fazer pinturas.”

(Excerto do Diário de Bordo nº1, 26 de setembro de 2017)

Outro aspeto a ter em consideração para o desenvolvimento curricular é o tempo, ou seja, a rotina (Anexo C). Esta apresenta-se, e é descrita pela educadora como, flexível, sendo sempre possível adaptá-la às necessidades da criança e do grupo, tal como é referido nas OCEPE (2016)

Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem (p.27).

No entanto, esta rotina apresenta alguma previsibilidade de forma a se tornar securizante para as crianças e para que elas se sintam confortáveis neste ambiente e possam aos poucos se ir apropriando do mesmo, assim como Formosinho (2007, citado por Raposo, 2013) afirma “ a consistência da rotina explicitada pelo adulto, leva à segurança e independência da criança, uma vez que esta interioriza a sequência da rotina organizando assim o seu tempo e as suas actividades.(p.52).

Deste modo, o grupo dava início ao dia em grande grupo de forma a potenciar momentos de partilha entre todos. De seguida cada criança seleccionava a sua área de interesse neste momento de grande grupo, após o que cada criança se dirigia à atividade/ área seleccionada. Neste momento, tanto havia trabalhos em pequeno grupo como em grande grupo, dependia sempre das propostas que iam surgindo.

Após o momento do lanche e do recreio as crianças retomavam autonomamente as suas atividades, sendo que também havia autonomia para trocarem em qualquer momento.

Antes do almoço havia sempre um pequeno momento em grande grupo, que também acontecia após o recreio da hora do almoço. Estes dois momentos em grande grupo serviam para ouvir e contar histórias, o primeiro pelas crianças e o segundo pelos adultos.

De seguida, eram combinadas novamente as propostas que cada criança iria realizar e depois cada um seguia autonomamente, podendo voltar a acontecer momentos de grande ou pequeno grupo, dependendo das propostas

“Após o término da reunião, a educadora referiu que tinha uma surpresa para mostrar ao grupo e foi buscar uma batata doce. Começou por lhes pedir que lhe pegassem e a sentissem, cheirassem, ... ou seja, que descrevessem o que estavam a sentir ao toque e ao olfato e o que viam. À medida que a batata ia passando de mão e mão as crianças iam descrevendo:

“- Parece que tem terra! – diz a É..
- E cheira a terra! Ugh! – diz o Ti..
- Ela é grande!! – afirma o Cris..”

E vão continuando os comentários concordando, negociando e corrigindo o que os outros já tinham dito e afirmado”

(Excerto do Diário de Bordo nº5, 3 de outubro de 2017)

Como é possível observar, as crianças tinham vários momentos do dia em grande grupo de forma a potenciar as partilhas, aprendizagens e discussão de temas do seu interesse.

Ainda assim, a rotina apresentava-se flexível podendo sempre ser alterada consoante as propostas das crianças e das oportunidades que o meio ia oferecendo.

1.5. E as crianças?

Este grupo é formado por 19 crianças, 8 do sexo masculino (2 crianças com 3 anos, 2 com 4 anos e 4 com 5 anos) e 11 do sexo feminino (7 crianças com 3 anos, 2 com 4 anos e 2 com 5 anos) (Anexo D), ainda que o grupo tenha sofrido alterações com a entrada e saída de crianças do mesmo no decorrer da prática. A idade predominante do mesmo corresponde aos 3 anos, ou seja, existem muitas crianças que ingressaram pela primeira vez no JI neste ano letivo. Do que foi possível aferir através de conversas informais, a maioria destas crianças nunca esteve em creche ou noutra instituição, sendo que os cuidados eram prestados pela família - avós e pais. É importante salientar que neste grupo existem duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), de cariz diferenciados. Ambas as crianças são acompanhadas uma vez por semana por um docente de Educação Precoce (EP).

O grupo ainda se encontrava em constituição por haver vagas por preencher.

A educadora no decorrer da entrevista (Anexo B) refere que este é um grupo de crianças dinâmicas, que se interessam pelo mundo que as rodeia e que demonstram vontade de aprender e se envolver nas suas aprendizagens. Apresentam interesse pela partilha de vivências e por momentos em grande grupo, principalmente os momentos de jogos no exterior e de audição de histórias.

Existem algumas crianças que demonstram um interesse por aprender a ler e escrever utilizando diversas estratégias para o fazer, tal como existem crianças que dão preferência aos jogos de chão estando assim mais despertados para o raciocínio espacial.

É um grupo bastante autónomo, em que as crianças são capazes de concretizar as ações e/ou propostas, no entanto procuram muitas vezes a aprovação ou acompanhamento do adulto para a sua realização. Existe por parte das crianças mais velhas disponibilidade para ajudar as crianças mais novas.

A nível das competências sociais, a educadora indica que não é um grupo indisciplinado, mas que tem algumas dificuldades de atenção e concentração, e por consequência dificuldade no cumprimento das regras da sala.

Foi possível também perceber que algumas crianças têm dificuldades na articulação da linguagem verbal. Porém, a educadora vai ajudando e incentivando as crianças criando propostas que auxiliem no desenvolvimento da comunicação oral. Estas propostas por vezes são feitas para o grande grupo, sendo adaptadas para o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança (como o momento antes do almoço em que diariamente uma criança conta uma história para o restante grupo. Esta história pode ser um reconto, uma leitura ou inventada. Estas histórias são registadas à medida que vão sendo contadas, na parte da tarde as crianças ilustram e depois são colocadas no seu portfólio), e em outros momentos são realizadas em pequenos grupos para que possa existir uma atenção mais focalizada na criança.

No quotidiano, algumas crianças demonstram uma clara preferência por certas áreas da sala, em que a educadora vai respeitando essas preferências no dia a dia mas por vezes também lhes vai sugerindo propostas nas outras áreas.

Apesar das diversas diferenças entre as crianças, o grupo demonstra uma grande curiosidade pelo mundo ao seu redor, o que resulta numa exploração constante tanto do meio como dos materiais que são dispostos na sala.

1.6. E as famílias?

Da análise feita nos processos das crianças, de conversas informais com a equipa educativa e pela observação, foi possível perceber que a maioria destas crianças vive em famílias nucleares, ainda que existam algumas crianças com pais divorciados. Apesar deste fato, todas elas possuem uma boa rede de apoio familiar assente em outros familiares residentes na localidade.

Relativamente às habilitações académicas foi possível inferir que estas se encontram entre o 1º ciclo e o mestrado ou pós-graduação. No entanto, o grau académico com maior preponderância é o secundário, seguido pelo 3º ciclo e depois a licenciatura (Anexo E).

Quanto à faixa etária dos pais não foi possível obter informação nos documentos disponibilizados, ainda assim, decorrente da observação são famílias jovens, sendo que a maioria das crianças não é filho único.

Nos documentos foi ainda possível aferir que as mães assumem maioritariamente o papel de Encarregado de Educação (EE), mas os pais também demonstram uma participação ativa e interessada na educação dos seus educandos.

É importante realçar que, também, a educadora caracteriza estas famílias como preocupadas e participantes no ambiente educativo.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

Após a caracterização realizada é possível então definir as intencionalidades para a ação durante a PPS II. As intencionalidades do trabalho serão definidas para as crianças, para as famílias e para a equipa educativa.

Um dos meus cuidados primordiais no decorrer da PPS II, desde início, foi a consideração pela estrutura já existente na instituição, para deste modo respeitar o grupo, a equipa e as rotinas, tempos e espaços já pensados e pré-existentes.

No entanto, tive em consideração no decorrer do processo da PPS II e do estabelecimento das minhas intenções que haveriam alguns aspetos a ser ponderados, sendo que o que para mim se apresentava como fundamental foi o delineamento de intencionalidades que fossem orientadas por um conjunto de valores, princípios e crenças que respeitassem a ideia de que “cada criança é, por definição, um ser original e único com desejos, comportamentos e capacidade diferentes uns dos outros” (Vayer e Trudelle 1999, citado por Silva, 2012, p. 92). E como tal o seu desenvolvimento não é linear, constante e igual a todas as outras crianças, sendo por isso necessário existir flexibilidade e espaço para a espontaneidade não descurando a existência de um ambiente social estruturado com rotinas e atividades planeadas.

2.1. Intenções com as crianças

Com estes pressupostos em mente procurei saber junto da educadora qual o modelo com que se identificava e que aplicava no seu contexto de forma a poder orientar a minha prática à realidade em que estava inserida. A educadora referiu que não seguia nenhum modelo em particular mas que seguia alguns pressupostos do Movimento da Escola Moderna (MEM) e da metodologia High/Scope (Anexo B).

Ambas as metodologias partem da ideia da criança como principal ator da sua aprendizagem como afirma Oliveira-Formosinho (1998) declarando que a criança é “o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento” (p.63) e Niza (1998) ao referir que deve existir uma “valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (p.146).

Assim sendo, faz sentido que um dos grandes princípios da minha ação seja o saber estar, enunciado no Relatório da Unesco (1996) como um dos quatros pilares da educação do século XXI (Alonso, 2004), em que

a escola passa a ser entendida como um espaço de desenvolvimento pessoal e social do educando, onde este pode e deve ter um papel activo na construção da sua formação. A escola, mais do que apresentar conhecimentos em primeira instância, terá de gerir a pluralidade de conhecimentos existentes e de fácil acesso pelo aluno, procurando que este, a partir deles, aprenda a descobrir e a desenvolver a sua dimensão humana e a sua participação na cidadania como membro autónomo e responsável (Serpa, Caldeira, & Gomes, abril 2008, p. 1)

Este grande princípio abarca várias intenções pedagógicas das quais irei destacar aquelas que me pareceram ser as mais indicadas para o grupo com o qual desenvolvi a PPS II, que se interligam com as intenções já definidas pela educadora e com a caracterização do grupo previamente apresentada.

Uma das intenções foi sendo evidenciada pelas crianças no decorrer do tempo e que foi sendo abordada de maneiras diversificadas

“...passámos a uma questão que tem sido falada várias vezes em grande grupo e quando necessário individualmente: as regras.

Esta tem sido uma questão que tem sido abordada com o grupo e em que muitas vezes as próprias crianças chamam à atenção umas das outras, demonstrando assim uma necessidade de estabelecer as regras da sala para que todos possam saber o que devem esperar um dos outros.”

(Excerto do Diário de Bordo nº18, 24 de outubro de 2017)

Tal como é possível constatar o grupo sentia que não era respeitado uns pelos outros e que como tal deveriam ter “voz” para dar as suas opiniões, ideias, experiências e expressar os sentimentos relativamente a estas ocorrências.

Como afirma Lino (2014), “as crianças, desde muito cedo na vida, evidenciam uma elevada competência em escutar e querem ser escutadas, sendo este um direito que deve ser respeitado por todos os que com elas interagem, nomeadamente os seus professores” (pp.143-144).

Assim foi imprescindível estabelecer em grupo quais as regras que lhes eram mais significativas de forma a promover uma convivência democrática em que todos se sentissem respeitados e ouvidos.

“As crianças mostravam-se muito mais interessadas quando se envolviam nos debates acerca da resolução de determinado conflito, pois sentiam-se parte integrante

de uma comunidade e sentiam-se valorizadas, na medida em que as suas vozes eram ouvidas e tidas em consideração” (Pereira & Rosa, 2015, p. 221).

Apesar de estarem envolvidas neste processo de negociação foi necessário encontrar estratégias que permitissem a participação ativa de todos, para que todos colaborassem de forma equilibrada. Existem diversos estudos, como refere Lino (2014), “que salientam a importância da adoção de uma pedagogia que favoreça o desenvolvimento da competência da escolha e da tomada de decisão na educação de infância” (p.138).

Na resolução desta questão surgiu de forma inevitável uma outra intenção para a ação: a promoção da participação das crianças.

Tal como preconiza a Convenção sobre os Direitos da Criança, no artigo nº12 as crianças tem direito à sua opinião e consequente participação, em qualquer matéria que lhes diga respeito ou as afete e Agostinho (2014) corrobora, “ o ponto de vista das crianças deve ser levado em conta, permitindo influenciar as decisões nos assuntos que as afetam, num exercício de poder de decisão compartilhado intergeracionalmente, em que adultos e crianças vivem sua cidadania” (p.1139).

Neste caso, torna-se essencial que todas as crianças sejam ouvidas e participem nas tomadas de decisão que afetam o grupo e consequentemente a si próprias como indivíduos.

“A participação se constrói no tempo, se aprende e se refina, comporta um exercício e capacidade de observação e de escuta” (Agostinho, 2015) (P.77).

E para que essa construção vá acontecendo é necessário promover a autonomia das crianças.

Nascimento (2016) caracteriza a autonomia “como sendo a capacidade de tomar decisões por si próprio, de agir por si só, tendo em conta as regras e valores, bem como, a sua perspetiva pessoal e a do outro” (p.18) e como “ um processo que as crianças vão construindo gradualmente” (p.24),diminuindo cada vez mais a necessidade recorrer aos adultos.

Como é possível depreender da citação torna-se fundamental para a concretização desta intenção a criação de um ambiente e de um espaço em que as crianças tenham escolhas e que essas sejam escutadas.

Um dos aspetos necessários para a criação de um ambiente em que as crianças tenham a sua “voz” através de, por exemplo, o questionamento do que

pretendem fazer, o como e o porquê, tal como da implementação de regras com o grupo, tal como Brites (2015) expõem

A aquisição da autonomia passa pela construção de um conjunto de regras que norteiam as ações da criança e que posteriormente facilitam a sua interação com outras crianças e com os adultos, é um processo que se vai estabelecendo com o passar do tempo, em que a criança tem liberdade para escolher, estando sempre restringida pelo que a rodeia (p.18).

Segundo a mesma autora, este processo de autonomização vai-se desenrolando em paralelo com os processos de negociação e de escolha.

Segundo Lino (2014), a escolha exige que a criança reflita sobre as possibilidades de uma situação, que pondere as suas diferenças e semelhanças e “que seja capaz de limitar essas possibilidades às mais importantes ou essenciais” (p.140).

Esta atividade individual desenvolve competências cognitivas e sociais, entre elas a autonomia intelectual e moral, a responsabilidade e a construção de uma relação de causa- efeito (as suas escolhas- consequências).

“A escolha é, assim, uma componente essencial da nossa vida que requer engenho e arte” (Lino, 2014, p. 138).

Apesar de Pereira & Rosa (2015) concordarem com Brites (2015) a construção de um conjunto de regras com as crianças que potenciem autonomia das mesmas enquanto indivíduos e grupo, ressaltam que estas regras não devem advir de agentes externos, ou seja, que não devem ser impostas pelos adultos ou por terceiros que não estejam envolvidos na dinâmica do grupo.

Torna-se, assim, essencial que o educador vá estimulando, criando oportunidades e apoiando as crianças no decorrer da rotina, incentivando-as a participar e a fazer escolhas por si, como por exemplo nos momentos de escolha das áreas de interesse ou na forma como a criança executa uma tarefa.

Em suma, a “autonomia é o resultado de todo um processo de desenvolvimento da compreensão de que somos responsáveis por nossas atitudes e consciência das consequências das atitudes” (Raupp, 2011, p. 21).

Como foi referido anteriormente cada criança é única e como tal uma das minhas intenções centra-se na diferenciação pedagógica.

“Infants can be thought of as serious scientists who spend much of their waking time formulating and testing hypotheses, solving problems, and coming up with novel solutions “(Gopnik, 2009 citado em Hauser-Cram et al., 2014, p.198)

E se forem pensados como cientistas percebemos que nem todos reagem aos mesmos estímulos, aos mesmos ambientes e propostas de formas idênticas e como tal temos de diversificar as abordagens e metodologias de maneira a que cada um se consiga integrar. Porque é que nós, enquanto adultos e educadores, também não podemos despende tempo a formular e a testar hipóteses que ajudem na adaptação de estratégias a cada criança?

Para tal ser possível é necessário reconhecer “cada criança [como] um indivíduo ativo e integrante do seu processo educativo, tendo em conta que o mesmo vivenciou experiências que o moldaram, apresentando, por isso, interesses definidos e curiosidades distintas” (Ramos, 2015, p. 15).

Ao se reconhecer esta individualidade de cada criança e de se compreender a multiplicidade de individualidades existentes numa sala de atividades a quem devemos dar as mesmas oportunidades de desenvolvimento, crescimento e aprendizagem ficamos também despidos para as diversas fragilidades e potencialidades do grupo e de cada criança e de como podem ser usadas para promover novas estratégias diferenciadoras mas que beneficiem o grupo.

É então necessário a existência de estratégias que sejam adaptáveis a cada criança e por isso flexíveis e ajustáveis em que “independentemente do ponto de partida, valorizam-se os acessos e percursos educativos, bem como a evolução da criança até alcançar as metas estabelecidas” (Ramos, 2015, pp. 20-21).

“A criança, pela sua espontaneidade e capacidade de retenção de informação, merece uma intervenção educativa direcionada para as suas necessidades, para os seus interesses e motivações. Importa diferenciar o ensino e atribuir-lhe significado” (Resendes, 2012, p. 13).

As várias intenções que foram sendo delineadas para além de concorrerem para o princípio do saber estar, referido anteriormente, convergem também para um outro conceito: a convivência democrática.

As OCEPE (2016) referem que para que exista um contexto de convivência democrática é necessário: um ambiente securizante, uma escuta ativa das necessidades da criança, a participação da criança na vida do grupo e no seu processo de aprendizagem. Pretende-se com este tipo de ambiente proporcionar

igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentemente da sua idade, género, contexto social, crenças,...

Para Agostinho (2014) esta convivência promove também o "reconhecimento da diferença, preservando a pluralidade, à valorização da emoção e da sensibilidade, favorecendo uma visão mais completa da própria justiça" (p.1131).

Deste modo as várias intenções e princípios encontram-se interligados entre si.

Porém, para que todas estas intenções possam ser implementadas na ação é necessário que antes de mais se estabeleça uma relação de confiança e respeito com cada criança e com o grupo, para que estas se sintam protegidas, mas também com as suas famílias.

2.2. Intenções com as famílias.

A família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental da transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o património cultural (Homem, 2002, p. 36).

Por este motivo uma das principais intenções enquanto educadora deve ser estabelecer uma relação de confiança com a família ou figuras cuidadoras da criança.

Os verdadeiros especialistas em cada criança são os próprios pais ou figuras cuidadoras e como tal são quem os conhece melhor e será capaz de nos dar a conhecer e explicar as suas particularidades.

Esta relação revela-se de grande importância pois permite a recolha, troca e interpretação de "informação específica sobre acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança" (Post & Hohmann, 2011, p. 329) e como Infante (2014) afirma

Hoje em dia, as crianças passam muito tempo no JI enquanto os seus pais/família estão a trabalhar. Desta forma, é importante que haja uma boa relação entre a escola e a família para que essa colaboração seja produtiva e positiva para as crianças. (p.24)

No entanto, esta relação não se deve unidirecional nem apenas focada nos aspetos do desenvolvimento das crianças, mas também nas preocupações das famílias.

“As relações não dependem, apenas, das estruturas, dos modos de funcionamento ou da letra da lei, mas, sobretudo, da forma como as pessoas envolvidas conceptualizam a situação” (Homem, 2002, p. 42), ou seja, faz parte desta relação promover um à vontade entre os agentes educativos (família e escola) de maneira a que se sintam à vontade para partilhar as suas dúvidas e inquietações para que se possa desenvolver as melhores estratégias para cada criança.

Para o trabalho com as famílias conceptualizei ainda a intenção de promover a participação das famílias na sala.

“A participação é construída e negociada socialmente, diariamente, no contexto da escola, através de interacções quer formais, quer formalizadas, quer informais, mas sempre desejadamente informadas” (Homem, 2002, p. 44).

Ainda que, com esta intenção se pretende que as famílias venham à sala realizar atividades com o grupo, considero que por vezes esta proposta não seja exequível por alguns constrangimentos que possam existir. Por isso, mais do que a realização de uma atividade estruturada com o grupo, proponho oferecer a possibilidade das famílias virem à sala, previamente combinado, e estarem e brincarem com as crianças pois como salienta Infante (2014) ” o educador deve fomentar a relação com a família, convidá-la a ir à sala de atividades para ver o trabalho que está ser desenvolvido com o seu educando e com o resto do grupo” (p.24)

A relação entre a escola e a família possibilita uma participação ativa na educação das crianças visto que a família é “ a primeira e permanente responsável e promotora da formação global do seu educando” (Sousa & Sarmiento, 2010 citados por Batista, 2014, p. 25)

2.3. Intenções com a equipa

Se a relação com a família se demonstra de tal importância para o desenvolvimento da criança e no decorrer do meu percurso da PPS II, a relação que estabeleci com a equipa da instituição revelou-se também fundamental para que trabalhássemos todos em prol das crianças.

Assim sendo, as minhas intenções com a equipa basearam-se em estabelecer uma relação de confiança e a promoção da interajuda.

Esta intenção foi fulcral ao longo da prática pois estava inserida num contexto que não era o meu e como tal tive de aprender e compreender as dinâmicas pré-existentes de forma a respeitá-las durante a PPS II, tal como, conhecer cada criança “através dos seus olhos”, ou seja, uma vez que os adultos existentes na instituição já conheciam previamente as crianças, tive que me apoiar neles para conhecer o grupo e posteriormente tirar as minhas ilações sobre cada um.

Por este motivo, foi importante existirem momentos de partilha e reflexão com a educadora, assim como também com as assistentes operacionais que estavam em contato com as crianças.

E tal como defende Zeichner (1993, citado por Resendes, 2012) “ a acção reflexiva é uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justifiquem e das consequências a que conduz...não é, nenhum conjunto de técnicas que se possa ser empacotado e ensinado aos professores” (p.64).

Foi por isso importante não restringir esta reflexão sobre o grupo apenas à educadora da sala mas também aos restantes adultos que participam de forma ativa nas dinâmicas da sala.

2.4. Em retrospectiva....

Durante todo o período da PPS II fui tendo oportunidade de delinear as minhas intenções e de as ir aprimorando através da prática.

Desde o início, fui-me apercebendo que muitas das minhas intenções pedagógicas para o grupo, e não só, eram coincidentes com as da educadora. Neste aspeto tornou-se, assim, mais simples colocá-las em ação.

Relativamente às intenções de trabalho que estabeleci para a ação com as crianças penso que foram cruciais para a relação que estabeleci com o grupo e com cada criança individualmente, uma vez que as fui respeitando.

Quanto à primeira intenção que estabeleci para o grupo, promover uma convivência democrática, foi por vezes difícil gerir esta intenção pois um dos momentos em que esta intenção entrava em ação era na reunião da manhã em que as

crianças que quisessem podiam fazer partilhas. Neste momento havia crianças que queriam partilhar muitos acontecimentos e o que acontecia era que as outras começavam a ficar impacientes pela sua vez ou simplesmente para escolherem uma atividade.

“Estas partilhas que as crianças fazem muitas vezes não remetem diretamente ao fim de semana que passou, mas também a outros episódios que lhes foram significativos anteriormente e que por isso é lhes importante contar, por vezes, mais do que uma vez.”

(Excerto do Diário de Bordo nº17, 23 de outubro de 2017)

No entanto, com o decorrer da prática foi-me sendo mais fácil aplicar esta intenção, através do balizamento temporal ao qual as crianças se deveriam referir – quando existiam muitas crianças a quererem partilhar- não só no contexto da reunião matinal mas como noutros. Quando as crianças começaram a comentar que havia certas áreas que não frequentavam foram questionadas sobre a forma de se solucionar este problema.

“Este quadro surge por uma necessidade mútua das crianças e dos adultos da sala. Das crianças, pelo sentido de justiça que por vezes não sentem por não terem possibilidade de irem para algumas áreas porque acabam por ser sempre escolhidas pelos mesmos.

(...)

Neste momento foram escolhidas as imagens que iriam representar cada área e posteriormente iremos definir quantas crianças podem lá estar de forma a garantir o bom funcionamento de cada área”

(Excerto do Diário de Bordo nº24, 7 de novembro de 2017)

Tal como na primeira intenção que estabeleci, a da promoção da participação das crianças também me trouxe algumas inquietações sobre como encontrar o equilíbrio entre o que tinha planeado e o que o grupo queria fazer. Esta dificuldade foi sendo ultrapassada com o decorrer da PPS II, tal como com a reflexão que fui fazendo com a educadora, sendo que percebi, que tal como pedimos às crianças que negociem entre elas, enquanto educadora-estagiária teria de recorrer ao mesmo processo de negociação, mas que no entanto não tem que haver uma total desistência de nenhuma das partes da sua proposta.

Como demonstra o excerto do Diário de Bordo nº19

“Como não estava a ser um trabalho produtivo, talvez por ser uma questão que “mexe” com as crianças, deixamos este tópico para mais tarde e procedemos às escolhas das atividades das crianças para o restante período da manhã”
(25 de outubro de 2017)

Ou então como é possível observar no dia 9 de novembro de 2017, no diário de bordo nº 26

“Como eles têm andado cansados e tem pedido para fazer jogos na rua, na segunda parte da manhã fomos fazer alguns jogos.”

Quanto a promover a autonomia das crianças, sentia-me bastante à vontade, ainda assim no decorrer do estágio fui-me deparando com algumas situações como *“fomos fazer uma salada de fruta porque estávamos com muita fruta na sala, no entanto pensei que a salada seria feita com a escolha das frutas para cada criança porém via as crianças a irem buscar as facas ao refeitório para serem eles a cortar a fruta.”*

(Excerto do *Diário de Bordo nº33, 24 de novembro de 2017*)

em que até aquele momento eu nunca teria posto em possibilidade serem as crianças a cortar as frutas e muito menos a irem buscar as facas ao refeitório. Foi uma provocação a esta intenção e à autonomia que eu pensava estar a promover no grupo.

Já relativamente à diferenciação pedagógica houve diversos momentos em que houve esta intenção.

Segundo Martin Luther King, Jr. “Não é possível “fazer crescer” pessoas sem alimentar as suas raízes. Não podemos guiá-las em direção ao futuro sem valorizarmos o seu passado.” (citado em Hohmann & Weikart,2011,p.112).

Ao passar para as intenções com as famílias tinha receio de estabelecer intenções pouco exequíveis.

No estabelecimento de uma relação de confiança com a família ou figuras cuidadoras da criança, tinha algum receio que esta relação não pudesse ser estabelecida pelos horários laborais das famílias. Porém, esta verificou-se facilitada pela curiosidade que as famílias tinham em conhecer a nova pessoa que estaria com os seus educandos o que permitiu ao longo do tempo ir estabelecendo uma relação de partilha e confiança.

“...neste momento as famílias vão transmitindo algumas informações e recados com maior regularidade. Penso que este facto demonstra que as famílias já se sentem à vontade comigo e confiam em mim.”

(Excerto do Diário de Bordo nº24, 7 de novembro de 2017)

Esta relação foi também muito impulsionada pelas crianças que funcionaram também como mediadores desta relação.

Quanto à participação das famílias na sala esta apenas se tornou mais evidente no final da minha prática

“O pai da Cons. apercebeu-se no final da semana passada que andávamos a falar de raízes e propôs-se a vir à sala falar de uma raiz: o gengibre.”

(Excerto do Diário de Bordo nº53, 16 de janeiro de 2018)

e por este motivo penso que poderia ter apostado noutras estratégias para chamar as famílias à sala, como por exemplo convites diretos para algumas atividades.

Finalmente, quanto à equipa e à intenção de estabelecer uma relação de confiança e a promoção da interajuda.

Como referi anteriormente, esta intenção foi fulcral no desenvolvimento do meu percurso na prática embora nem sempre a tenha sabido aplicar da melhor maneira.

A equipa educativa que trabalha com este grupo é quem os conhece melhor. Assim, fui procurando partilhar e refletir com os diversos elementos da equipa tal como partilhar opiniões e inquietações que foram surgindo no percurso, de forma a me integrar nesta equipa.

Semanalmente conversava com a educadora cooperante sobre as dificuldades que fui sentindo e refletindo em conjunto sobre formas de as ultrapassar encontrando estratégias facilitadoras.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

Como referido anteriormente e que foi chamando à minha atenção, através da observação do delineamento das intenções para a ação, percebi que o grupo tinha dificuldades em cumprir as regras da sala mesmo quando estas tinham sido estabelecidas pelos mesmos.

Assim com base nesta fragilidade surgiu um estudo sobre a regulação dos comportamentos sociais através dos jogos em que a sua importância será fundamentada tal como a própria questão será especificada.

De modo a sustentar a validade deste estudo será concretizada uma revisão da literatura sobre a problemática e, de seguida, irei estabelecer os roteiros ético e metodológico que foram sendo seguidos no decorrer deste estudo .

Para finalizar irei expor e discutir os dados obtidos durante a mesma de forma reflexiva e crítica, irei também apresentar os erros cometidos e aspetos a melhorar na mesma.

3.1. Identificação da problemática

Como se tratava do início do ano letivo e a maioria das crianças eram novas neste contexto tornou-se necessário estabelecer em grupo regras que promovessem o respeito, a comunicação e o bem estar entre todos, tal como preconizam as OCEPE (2016) “

A vivência num grupo social alargado constitui ainda a base do desenvolvimento da área de Formação Pessoal e Social e da aprendizagem da vida democrática, o que implica que o/a educador/a crie situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, bem como de desenvolvimento do sentido crítico e de tomada de decisões baseada na negociação. (p.25)

Assim, as crianças foram reunidas e iniciou-se o debate sobre as principais regras da sala e ficaram definidas as seguintes:

1. Não se magoa ninguém
2. Saber ouvir
3. Falar um de cada vez

4. Arrumar os jogos e os brinquedos
5. Respeitar os outros
6. Não se mexe nos sapatos
7. Não estragar os jogos, os brinquedos, os livros e as plasticinas
8. Na sala falamos baixinho

Cada uma delas foi discutida em grande grupo para que fosse explícito para todos o que cada uma significava.

De seguida, as crianças procederam à ilustração das regras para que todos pudessem ler e consultar a qualquer momento sem o auxílio dos adultos, porque tal como Piaget e Vygotsky (Hauser-Cram, Nugent, Thies, & Travers, 2014, p. 203) defendem, e eu acredito, as crianças gostam de ser e estar ativamente envolvidas no seu processo de aprendizagem.

Apesar de as regras terem sido enumeradas pelo grupo de crianças e as próprias crianças chamarem várias vezes à atenção umas das outras para o seu cumprimento, parecia não ter efeito

Mas durante este momento houve várias crianças a quererem falar ao mesmo tempo pelo que a Ca. se levanta e diz “Um de cada vez!” o restante grupo acalmou então.

(Excerto do Diário de Bordo nº17, 23 de outubro de 2017)

Ou então quando no dia 7 de novembro de 2017 se sucede o seguinte

Durante a conversa algumas crianças vão conversando e vão mexendo nos seus sapatos, quando a Le. repara no que está a acontecer diz “ Não se mexe nos sapatos”, mas disse-o muito baixinho pelo que lhe peço que repita o que disse para que todos possam escutar e ela diz “Está nas regras... não se mexe nos sapatos”

(Excerto do Diário de Bordo nº24)

Partindo desta dificuldade do grupo foi necessário encontrar estratégias mais dinâmicas e que partissem dos seus interesses e potencialidades de forma a promover os comportamentos sociais, neste caso o cumprimento das regras e que este passasse a ser algo mais regular.

Fui observando regularmente o interesse do grupo por jogos e pela forma como estes seriam jogados “como deve ser”(como as crianças diziam, demonstrando assim

o gosto por jogos e pelo cumprimento e aplicação das suas regras), tal como o seu interesse e gosto por brincar, jogar, estar no exterior e jogos de Educação Física.

Na segunda parte da manhã, ficámos a fazer jogos na rua como a Apanhada, que já era conhecido por todo o grupo, e o jogo do Macaquinho do Chinês, que nem todas as crianças conheciam o que cativou mais o grupo, pois era necessário compreende-lo para poder jogar e ganhar. As crianças foram estando à vez na liderança do jogo, e um aspeto que as cativou foi o fato de até os mais novos conseguirem estar na liderança.

Ainda assim, o grupo foi demonstrando algumas dificuldades em escutar as indicações e as variantes sugeridas ao longo dos jogos.

Estes jogos permitiram-me perceber que é um grupo que gosta de experimentar novos jogos e de estar na liderança. No entanto, tem algumas dificuldades em seguir regras/indicações, algo que pode ser trabalhado com o grupo e que poderá ser o meu tema de investigação.

(Excerto do Diário de Bordo nº15, 19 de outubro de 2017)

Considerei pertinente juntar estes interesses do grupo com a dificuldade que estávamos a sentir em sala.

O tema de estudo sobre a regulação dos comportamentos sociais através do jogo, surgiu assim por uma necessidade mútua sentida tanto pelos adultos como pelas crianças da sala, tal como é possível constatar, nos excertos apresentados.

Para orientar o estudo que aqui se apresenta foi necessário definir uma questão orientadora do mesmo

Qual a importância dos jogos de regras para a regulação dos comportamentos sociais?

Desta questão decorrem os seguintes objetivos:

- i. Perceber a importância das regras do ponto de vista das crianças
- ii. Que situações de jogo potenciam o entendimento da regra

3.2.Revisão da literatura

“In Vygotsky’s view, it is one of the accomplishments of the preschool years that children overcome their impulsive, reactive behavior” (Bodrova & Leong, 2015, p. 374).

A palavra regulação provém do termo regular que se define como “1. Estabelecer regras” ou “3. Conter dentro de certos limites” (Dicionário Priberam).

Assim, Hauser-Cram, Nugent, Thies, & Travers (2014) definem a autoregulação como “a person’s capacity to alter his or her behavior to adjust to social and situational demands.”(p.277) e este processo inicia-se “quando começa a vida, já que a criança nasce equipada com certos mecanismos que guiam o seu desenvolvimento e a sua adaptação ao meio” (Piscalho & Simão, 2014, p. 172).

No entanto, “self-regulation is a deep, internal mechanism that enables children as well as adults to engage in mindful, intentional, and thoughtful behaviors. Self-regulation has two sides: first, it involves the ability to control one’s impulses and to stop doing something” (Bodrova & Leong, *Developing Self-Regulation in Kindergarten-Can We Keep All the Crickets in the Basket?*, 2008, p. 1), ou seja, a autorregulação implica dois processos: o controlo de impulsos e o de parar de fazer algo. Piscalho & Simão (2004) corroboram esta ideia e expõem também outros processos que são necessários para a autorregulação como “ o consciente controlo da cognição, a capacidade de refletir sobre o que se sabe, compreende e pode fazer bem como a capacidade de perceber crenças e intenções”(p.172).

Assim é possível compreender que a autorregulação é “this ability to both inhibit one behavior and engage in a particular behavior on demand is a skill used not just in social interactions (emotional self-regulation) but in thinking (cognitive self-regulation) as well” (Bodrova & Leong, *Developing Self-Regulation in Kindergarten-Can We Keep All the Crickets in the Basket?*, 2008, p. 1).

Por todos os processos que são implicados na autorregulação, é necessário que a criança tenha um conhecimento de si que os possibilite.

Um dos subdomínios do conhecimento que potencia o autoconhecimento da criança, segundo as OCEPE (2016), é a educação física, “como abordagem globalizante, possibilita-lhe um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo” (p.43) em articulação com a área da Formação Pessoal e Social “Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir

responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros “ (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 36). E tal como a Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO (1978) afirma no artigo 1º “Todo ser humano tem o direito fundamental de acesso à educação física e ao esporte, que são essenciais para o pleno desenvolvimento da sua personalidade.”

A educação física é definida como a “ciência que visa desenvolver, de modo integral e harmónico o ser humano, relativamente aos domínios motor, cognitivo e sócio afetivo” (Resendes, 2012, p. 6) e ao desenvolver todos estes domínios promove e sensibiliza a criança para o conhecimento de si através do movimento.

O movimento, segundo Wiertsema (1999, citado por Resendes, 2012), é fundamental para a sobrevivência do ser humano afirmando ainda que “ movimento é vida: é ele que nos permite o conhecimento e o contacto, connosco próprios, com os outros e com tudo o que nos rodeia” (p.13).

Medeiros (2012) defende que “é através da expressão corporal que a criança tem a possibilidade de exteriorizar um pensamento, e que utiliza o corpo como o local de manifestação” (p.37), ou seja, através do movimento do corpo ensinamos e disponibilizamos às crianças recursos para que possam integrar, vivenciar e dar significados às suas experiências, pois é através do corpo que “convivemos connosco mesmos, expressamos e elaboramos a nossa identidade, relacionamo-nos com os outros, entramos em relação com o meio, manuseamos os objectos e as ideias, etc” (Zabalza, 1992 citado por Silva, 2012, p. 7) e como Gallahue (2002) reforça “o movimento é ele próprio o centro de vida activa das crianças”(p.49).

O subdomínio da Educação Física está assim inserido na área da Expressão e Comunicação das OCEPE (2016), pois permite uma forma de comunicação não verbal através da expressão corporal e que permite satisfazer “necessidades de cariz fisiológico, psicológico e social” (Silva J. , 2012, p. 7)

Todavia, a Educação Física para além de promover um desenvolvimento holístico da criança e o evidente desenvolvimento motor promove também “ o gosto pela prática das atividades físicas, de forma a prolongá-lo ao longo da vida” (Resendes, 2012, p. 8), permite aumentar a autoestima das crianças através de “uma reflexão sobre o papel do corpo na dinâmica social e individual” (Silva J. , 2012, p. 90), incentiva a aprendizagem da “gestão de sentimentos afetos, emoções; a expressão e a comunicação; a atenção, a memória e o raciocínio” (Medeiros, 2012, pp. 34-35), enriquece o seu património motor e cultural (Medeiros, 2012) e, finalmente, como

estes autores referem permite o desenvolvimento social como explicita Silva (2012) “ actividade social [que] desenvolve valores e comportamentos ao nível da cooperação, responsabilidade e respeito pelos outros” (p.90) e Condessa (2009, citado por Medeiros, 2012) através da “ capacidade para ser um cidadão equilibrado, responsável, que vivenciou a cultura lúdica da infância e é conhecedor da sua cultura” (p.32).

Resumidamente, a prática de atividades motoras tem efeito não só nas habilidades físicas mas também no desenvolvimento perceptivo-motor, desenvolvimento da identidade e no desenvolvimento psicossocial, estético e moral alusivo à melhoria do ajustamento social e da estabilidade emocional (Neto, 1999).

Assim a Educação Física permite a aquisição de competências essenciais e transversais a todo currículo, entre elas “ o espírito de iniciativa, a responsabilidade pessoal, a cooperação, a solidariedade, o empenho, a autonomia, a autodisciplina, o cumprimento de regras, o relacionamento interpessoal, a socialização” (Silva J. , 2012, p. 14) que se encontram associadas à Formação Pessoal e Social, em especial à regulação dos comportamentos sociais, tal como as OCEPE (2016) preconizam

conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos (p.43-44).

Como refere Vayer (1992, citado por Medeiros, 2012) “O corpo é a referência permanente e a acção corporal é o primeiro meio de comunicação, aquele sobre o qual se constroem as linguagens socializadas.” (p.35). Uma das linguagens socializadoras que existe é o jogo.

Segundo Resendes (2012), “o jogo é uma atividade orientada e/ou não orientada lúdica, determinada através de conteúdos concretos e papéis sociais determinados, ou seja, o jogo é uma atividade lúdica regida por códigos e por regras, respeitadas pelos seus intervenientes” (p.36).

Ou seja, o jogo é segundo Liublinskaia (1973, citado por Resendes, 2012) ” um meio de assimilação eficaz de conhecimentos, um processo para passar da ignorância ao conhecimento” (p.34) e por isso uma forma de transmissão social privilegiada que promove uma troca de saberes entre os diversos participantes do jogo e que modelam os comportamentos dos mesmos, pois “ a criança envolve-se numa diversidade de in-

terações sociais propiciadas por diferentes formas de organização” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 45).

Como declara Wajskop (2009 citado por Schultz & Souza, s.d.) “é a partir dessa realidade [do jogo], que a criança compreende o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente.” (p.6) e por este motivo Pellegrini & Boyd (2002) afirmam que o conceito de jogo é “quase sagrado para os educadores de infância” (p.225).

O jogo por ser considerado e reconhecido como um comportamento típico e espontâneo nas crianças é bastante valorizado pelos educadores pois este oferece “à criança a possibilidade de ela ser um sujeito ativo, capaz de fazer escolhas e tomar decisões” (Palma, 2008, p. 105) tal como “ as crianças ao jogarem, aprendem, fazem-no com seriedade, trabalham” (Palma, 2008, p. 104).

Schultz & Souza, (s.d.) e Kishimoto (2005, citado por Palma, 2008) defendem que através do jogo é possível potencializar a construção do conhecimento pelo meio da prática e que propicia a aquisição de novos conhecimentos.

Assim, “jogos e brincadeiras são instrumentos mediadores no processo de ensino aprendizagem” (Schultz & Souza, s.d., p. 8) que desencadeiam “motivações importantes para as aprendizagens” (Palma, 2008, p. 113).

O jogo permite desta forma potencializar o desenvolvimento de variadas competências nas crianças como a “ autonomia, liderança, capacidade de comunicação, buscar soluções para os desafios impostos em seu ambiente, confrontar-se com seus limites e com suas qualidades, melhorar as competências de adaptação social” (Palma, 2008, p. 118).

No jogo, segundo Vayer e Roncin (2000, citados por Medeiros, 2012) “ a criança [também] desenvolve e afirma o seu Eu, ela aceita submeter-se à regra, exprime as suas capacidades de criação e é capaz de se organizar com os outros no seio do grupo” (p.39).

Ou seja, o jogo está relacionado com a conduta social e como tal pressupõem regras, tal como Knijnik e Knijnik (2004, citados por Palma, 2008) reforçam “ o jogo está normalmente mais relacionado a uma atividade em grupo, com um mínimo de organização e de regras”(p.92).

Deste modo a regra parece ser uma característica marcante dos jogos.

A criança descobre a regra ao repetir a brincadeira nos contatos interativos com os adultos e, ao repeti-la, passa a tomar iniciativa, altera a sequência das

ações, introduz novos elementos, demonstrando uma crescente competência quanto ao domínio das regras que direcionam a atividade e à criação de novas situações (Kishimoto 2002a, citado por Palma, 2008, p.98)

Ao conhecer, reconhecer e respeitar as regras e através do seu domínio as crianças vão “desenvolvendo a capacidade de renunciar aos seus impulsos imediatos e de dirigir suas ações” (Palma, 2008, p. 99).

“Resumidamente podemos afirmar que o jogo contribui para o bem-estar físico, mental e emocional, favorecendo a socialização das crianças através dos jogos coletivos, da cooperação, ajudando a descarregar os impulsos e tensões” (Resendes, 2012, p. 40), ou seja, o jogo auxilia na autoregulação da criança.

Como refere Resendes (2012) “a criança transpõem para o jogo a sua realidade” (p.38) e faz o paralelismo das aprendizagens que realiza no mesmo para o seu quotidiano e por isso “ há sempre uma incerteza quanto aos resultados” (Palma, 2008, p. 116).

Schultz & Souza (s.d.) acreditam que a “criança não se desenvolve apenas sob a forma de lição escolar, mas sob a forma de jogo, isto é, a partir atividades diferenciadas e práticas” (p.3) e Medeiros (2012) reforça esta ideia afirmando que “o jogo um meio excelente no que concerne ao seu processo de desenvolvimento global” (p.40).

Tendo por base os pressuposto enunciados, Silva (2012) afirma que “as ações de brincar e jogar estão estritamente ligadas às crianças em idade pré-escolar e escolar” (p.21), pois tal como no jogo, existem várias pesquisas que demonstram “ that play during early childhood is necessary if humans are to reach their full potential” (Goldstein, 2012, p. 3).

Segundo Dornelles (2001, citado por Schultz & Souza, s.d., p. 7) “através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro” (p.7) pois não está preocupada em adquirir conhecimentos ou em desenvolver competências ou aptidões mentais ou físicas (Kishimoto, 1994).

Ainda que estas preocupações não estejam presentes na brincadeira durante a mesma são mobilizadas as “fantasias e imaginações infantis, [que] não estão distantes da vida real. Pelo contrário, elas estão altamente ligadas à cultura de uma sociedade, ao mesmo tempo produzindo-a e sendo produzidas por ela” (Monteiro & Delgado, 2014, p. 109) por outras palavras dos mesmos autores, a criança “interpreta e significa

tendo como base as experiências anteriores que vivenciou com outras pessoas ou outros objetos” (Monteiro & Delgado, 2014, p. 113)

What is acquired through play is not specific information but a general mind set towards solving problems that includes both abstraction and combinatorial flexibility where children string bits of behaviour together to form novel solutions to problems requiring the restructuring of thought or action... (Sutton-Smith 1997, citado por Goldstein, 2012, p. 5)

Goldstein (2012) defende ainda que praticamente tudo o que a criança aprende á através do brincar e sustenta a sua ideia com outros autores (Bruner 1972, Pellegrini 2007) que afirmam também que “within the context of play children learn, develop, and practice innovative behaviours and social competencies”(p.16). Kishimoto (1994) defende também esta ideia complementando referindo que “quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado” (Kishimoto, 1994, p. 113).

Assim Macedo et al. (2005, citado por Silva 2012, p.20) afirma que “Brincar é envolvente, interessante e informativo” e por isso “Brincar é o trabalho dos mais novos. Brincando, as crianças crescem” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 365).

Pelos motivos apresentados Bodrova & Leong (2008) defendem a utilização de jogos para a autorregulação dos comportamentos sociais “kindergartners learn self-regulation best through activities in which children—and not adults—set, negotiate, and follow the rules. These include make-believe play as well as games with rules”(p.2).

3.3. Roteiro ético

Aquando do surgimento da problemática que investiguei durante a PPS II tornou-se importante delinear o processo de investigação tal como os princípios éticos que iria seguir durante toda a minha prática, de forma a respeitar todos os envolvidos, porque tal como referem Graue & Walsh (2003)” agir éticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos” (p.75). Por este motivo o grande princípio ético que fui sempre seguindo foi o de respeito para com todos, tanto crianças como adultos com quem fui colaborando e que colaboraram comigo.

Este princípio ético está contemplado tanto na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI) tal como nos princípios éticos e deontológicos enunciados por Tomás (2011).

Porém, outros princípios éticos, baseados nestes dois documentos, foram seguidos:

1. Os objetivos do trabalho desenvolvido foram sempre sendo partilhados com a equipa educativa (principalmente com a educadora com quem fui discutindo e refletindo toda o meu processo de aprendizagem no decorrer do estágio), com as crianças do grupo (através do planeamento das atividades e de escutar as suas sugestões e necessidades) e com as famílias de forma a respeitar sempre a individualidade e confidencialidade de cada interveniente;
2. Quanto aos custos e benefícios, penso que têm um balanço positivo, pois a investigação proveio de uma fragilidade sentida e expressada pelo grupo em diversas ocasiões, mas que se desenvolveu a partir dos seus interesses e potencialidades;
3. Como já referi durante a toda a prática fui tendo sempre a preocupação de respeitar as crianças, e esse respeito manifestou-se através do sigilo das informações das crianças, pois como Graue & Walsh (2003) defendem “devemos tratar com cuidado questões como o anonimato e a confidencialidade” (p.81);
4. Foi minha intenção que todas as crianças participassem no estudo, pois as consequências do mesmo iriam afetar a dinâmica do grupo, porém o grupo foi-se modificando no decorrer da PPS II, fazendo com que o grupo de estudo tenha ficado restrito às crianças que tiveram presentes desde o início até ao final da prática.
5. Este estudo articula duas áreas do saber: a educação física, com especificação no jogo, e a psicologia, com incidência no tema da regulação. Assim sendo os seus conceitos chaves são: comportamentos sociais, autorregulação, educação física e jogo.
6. As informações que foram sendo obtidas no decorrer da investigação foram sendo partilhadas com a equipa educativa de forma a reajustar e a melhorar a nossa ação com o grupo de crianças.

3.4. Roteiro metodológico

Este estudo enquadra-se no modelo qualitativo em que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 49), pois esta abordagem centra-se em construções sociais que vão transformando e vão sendo transformadas no decorrer do processo da investigação, pelos seus intervenientes (André, 2013). Por este motivo os instrumentos de recolha de dados utilizados sugerem “que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51), fazendo com que os dados recolhidos sejam bastante detalhados uma vez que o investigador é considerado “instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 47).

Deste modo optou-se pela metodologia do estudo de caso que Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 2013) declara que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p.89).

Nesta situação o que se observou de forma detalhada foi um conjunto de pessoas num contexto, em que a principal estratégia utilizada foram os jogos nas sessões de Educação Física.

E seguindo as categorias de definição do tipo de estudo de caso de Stake (1999) este insere-se no tipo de estudo de caso intrínseco pois “ No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso” (p.16) e por este motivo “o investigador está pessoalmente implicado” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994, p. 169).

Porém, para realizar um estudo de caso e para que este seja o mais fiável possível é necessário que a informação provenha de “múltiplas fontes de dados” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 61), para que seja possível proceder à triangulação da informação. “A triangulação é, segundo Stake (1999), um processo que utiliza múltiplas perspectivas para clarificar significados, na medida em que observações adicionais podem ser úteis na revisão da interpretação do investigador” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60), e segundo Sarmiento (2011) “só assim se impede que a unilateralidade de uma observação” (p.157).

Assim os instrumentos de recolha de dados que foram utilizados no decorrer do estudo de caso foi: i) a observação e ii) as entrevistas (às crianças e à educadora).

A observação participante segundo Rodríguez et al (1999, citados por Meirinhos & Osório, 2010) é um método de recolha de dados “que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar” (p.60), pois estamos a participar e vivenciar o contexto, como aconteceu neste estudo. Estas observações depois exigem um registo que por norma é bastante detalhado, descritivo e focalizado no contexto, nas pessoas e nas suas ações e interações (Máximo-Esteves, 2008).

Alarcão e Roldão (2008) citados por Resendes (2012) pretendem demonstrar a importância da observação ao afirmarem: “ Observar não implica apenas constatar o que se está a passar, mas também colocar questões, ou seja, desmontar a situação. Porque é que é assim? Quais as razões? E se fosse de outra forma?”. (p.59)

De forma a que a informação recolhida fosse o mais objetiva possível e tivesse o máximo de perspetivas possíveis foi também utilizada como técnica de recolha de dados a entrevista, tal como Bogdan & Biklen (2013) perspetivam.

A entrevista realizada às crianças e à educadora foi bastante importante porque permitiu “ captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62).

Deste modo, estas duas técnicas complementaram-se e permitiram uma análise de dados que perspetivasse a visão do observador e dos participantes, permitindo uma triangulação da informação.

3.5. Apresentação e discussão dos dados

Como tem vindo a ser evidenciado ao longo do relatório, o grupo apresentava algumas dificuldades no cumprimento de regras que eram sentidas tanto pelas crianças como pelos adultos da sala

“...passámos a uma questão que tem sido falada várias vezes em grande grupo e quando necessário individualmente: as regras.

Esta tem sido uma questão que tem sido abordada com o grupo e em que muitas vezes as próprias crianças chamam à atenção umas das outras, demonstrando assim uma necessidade de estabelecer as regras da sala para que todos possam saber o que devem esperar um dos outros.”

(Excerto do Diário de Bordo nº18, 24 de outubro de 2017)

Mesmo depois de as mesmas terem sido estabelecidas e trabalhadas com o grupo.

Tornou-se então necessário encontrar uma estratégia que promovesse o cumprimento de regras de forma mais regular mas que partisse dos seus interesses e potencialidades.

Para perceber o que as crianças pensavam sobre as regras e o seu cumprimento fiz uma entrevista individual a cada uma das 16 crianças para compreender as suas ideias e conceções sobre as regras.

A entrevista foi composta pelas seguintes questões abertas:

1. O que é uma regra?
2. Achas que as regras são importantes? Porquê?
3. Porque é que temos regras?
4. Qual é a regra mais importante da sala?
5. O que é que podíamos fazer para que as regras fossem cumpridas por todos ou pela maior parte?
6. Achas que os jogos de rua (jogo da apanhada, do mar e da terra,...) podiam ajudar?

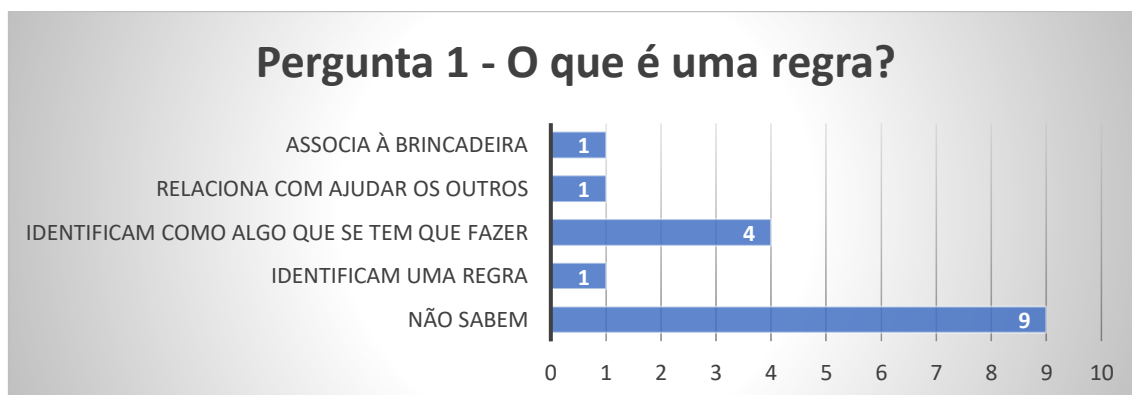
De seguida apresenta-se, em gráficos, as respostas das crianças a cada pergunta e é realizada uma breve análise do gráfico tentando explicitar algumas das ocorrências e explicar algumas das respostas obtidas. Nas entrevistas feitas às crianças as suas respostas foram sendo sempre registadas de forma escrita porque

como Graue & Walsh (2003) referem “Ao escrevermos o que as crianças dizem estamos a comunicar-lhes que as estamos a levar muito a sério” (p.144).

Na primeira pergunta em que se questiona as crianças sobre o que é uma regra, pretendia-se conhecer as suas conceções sobre as mesmas, e 9 das 16 crianças referiram que não sabiam o que era uma regra.

Outras seis crianças identificam como algo instrumental que se tem que fazer, sendo que as suas respostas se encontram por vezes associadas à brincadeira, “É para brincar.” (Y.) e a comportamentos sociais “São as coisas que temos que fazer e temos de cumpri-las” (Cons.) ou “ Para ajudar os pequenos a fazer jogos e jogar jogos de mesa” (S.).

Apenas uma criança ao tentar definir o que é regra dá como resposta uma regra que foi estabelecida pelo grupo para as regras da sala, “é não portar mal” (Cris.).



Na segunda questão “Achas que as regras são importantes? Porquê?”, tinha como objetivo perceber qual importância que cada criança dava às regras e se estas eram significativas no seu quotidiano.

Foi possível perceber que a grande maioria do grupo de criança, ainda que não consiga definir o que é uma regra, reconhece a sua importância. Embora dentro deste grupo de crianças a maioria também não saiba apresentar os motivos da sua importância, alguns dão respostas como “ é para o bem de nós” (G. e Ca.), “ para ajudar os meninos mais pequenos a cumprir as regras e aos maiores também” (Ma. e Le.) e “é para nós sabermos o que temos de fazer” (Cons.e S.).

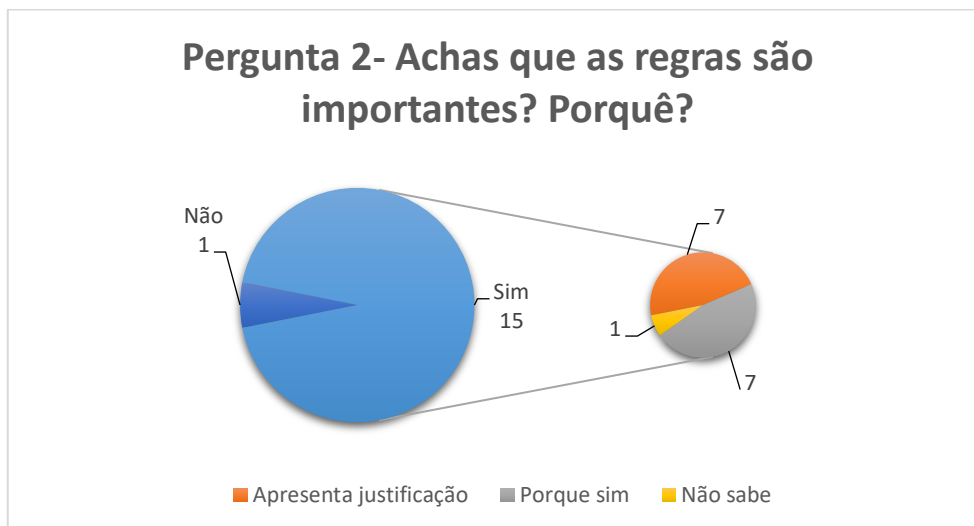


Figura 1- Análise da 2ª pergunta da entrevista- Achas que as regras são importantes? Porquê?

Na terceira questão, "Porque é que temos regras?", para tentar clarificar a importância das regras para aquelas crianças, 7 das 16 crianças do grupo associa as regras a conceitos de convivência ("para nos respeitarmos" – Ti.), de trabalho colaborativo ("para não fazermos as coisas erradas e aprendermos na escola" – Cons.) e de autonomia ("para sermos responsáveis" -Le.).

Das dezasseis crianças, quatro associam as regras à concretização de atividades como jogos e brincadeiras, enquanto que outras quatro não respondem à questão.

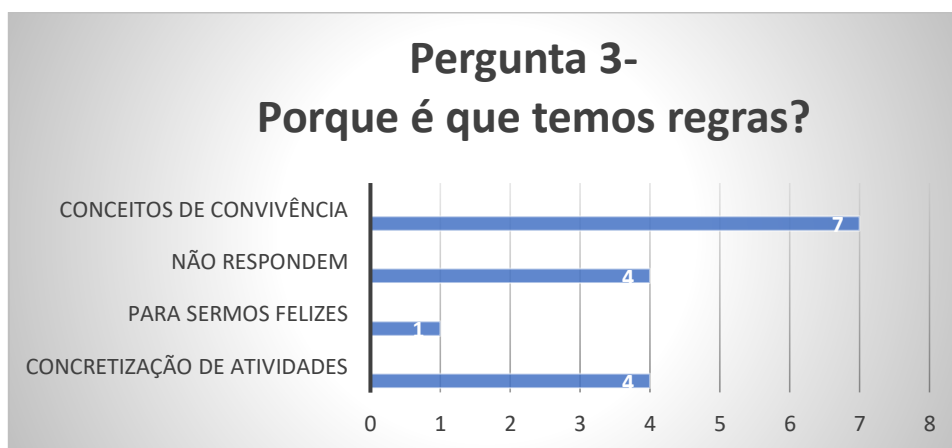


Figura 2- Análise da 3ª pergunta da entrevista- Porque é que temos regras?

Quando a quarta questão foi colocada às crianças foi importante esclarecer-lhes que era a regra que eles consideravam ser a mais relevante para si, daquelas que tinham sido estabelecidas em grupo, por isso pretendia perceber qual das regras era mais valorizada por cada criança.

Surgiram então respostas de regras que não estavam expostas e que não tinham sido discutidas pelo grupo. Porém, como o intuito da pergunta era conhecer quais as regras mais relevantes para o grupo foram também consideradas as respostas com regras que não estavam expostas, como por exemplo “Fazer o que a professora diz” e “Não fazer disparates”.

No entanto, as regras que se demonstraram mais importantes para as crianças foi “saber ouvir”, “falar um de cada vez” e “Não mexer nos sapatos”.

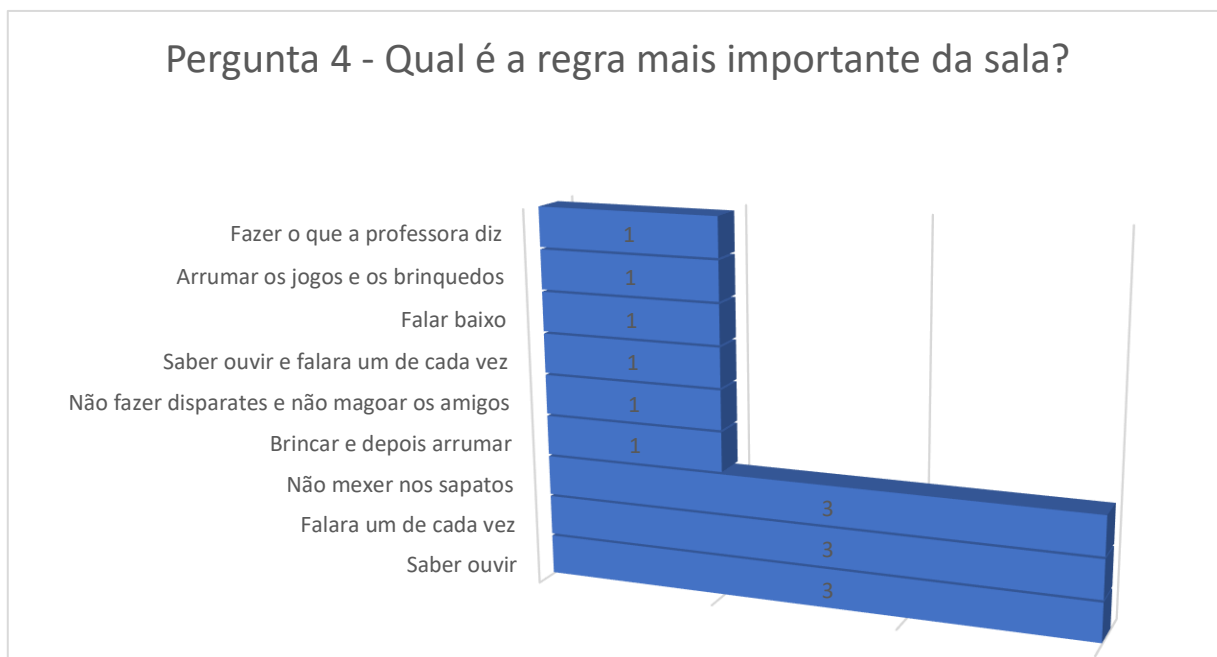


Figura 3- Análise da 4ª pergunta da entrevista- Qual a regra mais importante da sala?

Até este momento das entrevistas as perguntas colocadas eram de resposta aberta, porém havia já um leque de opções de resposta pré-determinado (por exemplo as regras). Com a pergunta seguinte não havia respostas impossíveis ou erradas, ou seja, quis dar voz às crianças de forma a serem eles também a decidir que tipo de estratégias podíamos utilizar para que as regras fossem cumpridas.

Houve um número elevado de crianças (5) que respondeu que não tinha sugestões.

Porém, todas as outras deram sugestões como arrumar a sala toda, fazer mais regras, aprender primeiro as regras e ajudar uns aos outros.

Apenas um grupo de quatro crianças referiu os jogos como estratégia para a regulação dos comportamentos sociais em sala.

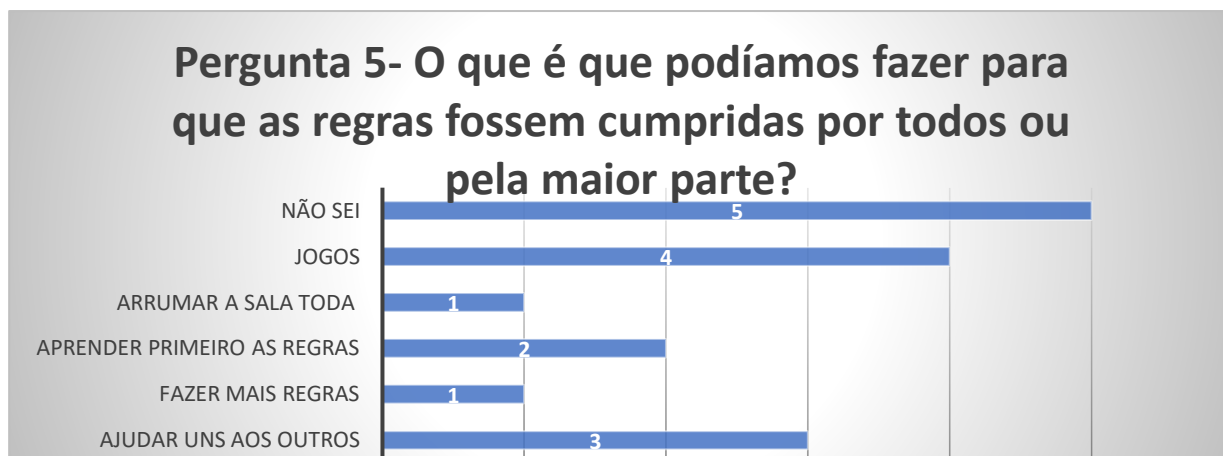


Figura 4- Análise da 5ª pergunta da entrevista- O que é que podíamos fazer para que as regras fossem cumpridas por todos ou pela maior parte?

Embora na pergunta anterior poucas crianças tenham reconhecido os jogos como estratégia facilitadora da regulação dos comportamentos sociais, quando foram questionados diretamente apenas uma criança disse considerar que não ajudavam, enquanto as restantes quinze crianças afirmaram que seria uma estratégia que poderia ajudar, dando sugestões de jogos e chegando a justificar “porque é mais divertido” (G.).

Penso que esta questão poderia ter sido substituída por “O que é que aprendes com os jogos que fazemos na rua?”, pois com a pergunta que coloquei as crianças podem estar a associar os momentos de jogo a momentos de prazer.

**PERGUNTA 6- ACHAS QUE OS JOGOS DE RUA
(JOGO DA APANHADA, DO MAR E DA TERRA,...)
PODIAM AJUDAR?**



Figura 5- Análise da 6ª pergunta da entrevista- Achas que os jogos de rua podiam ajudar?

Resumidamente, embora a maioria das crianças não consiga definir o que é uma regra, as mesmas consideram que estas são importantes para a sua convivência de forma harmoniosa com os outros, tal como podemos ler de uma resposta à segunda questão “para nós ficarmos felizes” (F.P.). Esta importância é revelada na eleição individual de cada criança da regra que considera ser mais significativa para si através da escolha de regras em que demonstram que pretendem ser respeitadas e ouvidas e que possuem valores de convivência democrática. A emergência destes conceitos provém, penso eu, do trabalho realizado pela educadora em anos anteriores e pelo trabalho que se foi desenvolvendo ao longo do estudo.

Quando confrontados com possibilidade de oferecerem sugestões de estratégias, de forma livre, que promovessem o cumprimento de regras um número reduzido de crianças refere os jogos. No entanto, quando lhes é perguntado diretamente se consideram que os jogos os ajudariam, a grande maioria responde de forma afirmativa, reconhecendo-os assim como uma estratégia eficaz.

Ponho em questão, neste momento, se as regras que foram estabelecidas pelo grupo e que foram sendo verbalizadas durante as entrevistas, serão regras sentidas como necessárias pelo grupo ou se serão induzidas pelos adultos.

Tendo posto esta pergunta, questiono-me se uma das dificuldades no cumprimento de regras não estará também relacionada com o facto das crianças não compreenderem as regras por estas terem sido induzidas pelos adultos, através da sua repetição.

Penso que, por vezes, as crianças tomam como regras aquilo que é dito diversas vezes em diferentes momentos pelos adultos. Porque neste caso não sei até que ponto as crianças percebem o porquê de não se dever mexer nos sapatos. No entanto, como os adultos referiam tantas vezes esta indicação as crianças poderão ter considerado que esta regra era importante para eles, e como estes também estão incluídos no grupo da sala, quiseram espelhar as regras que os adultos consideravam importantes.

Para perceber qual a importância e a forma como a educadora trabalhava junto do grupo as regras combinadas, fiz uma entrevista à educadora com o objetivo de compreender a importância das regras para ela e conhecer as estratégias a que recorria.

Nesta entrevista (Anexo F) foi possível compreender que a mesma concorda que as regras são importantes para o desenvolvimento das crianças justificando que lhes permitem aprender a viver e a fazer parte da sociedade e a disciplinar-se, física e mentalmente, nos diversos contextos de atividades e de vida.

Relativamente às estratégias que apresenta para promover o cumprimento de regras, a educadora refere a utilização de jogos, o relembrar das regras, breves debates sobre incidentes que ocorram, tal como a organização do ambiente educativo com sinais que possam ser lidos e reconhecidos pelas crianças de forma a facilitar o cumprimento de regras. Refere que por vezes utiliza canções como estratégia para ajudar a regular o grupo em momentos de maior confusão.

As sessões de Educação Física foram implementadas para a concretização da estratégia dos jogos como é possível observar no exemplo

No jogo das apanhadas observei que já respeitam mais o espaço onde o jogo deve decorrer, e que compreendem melhor as regras. No entanto, ainda há algumas crianças que quando é a vez delas apanharem ficam apenas a correr sem concretizar a ação.

(Excerto do Diário de Bordo nº26, de 9 de novembro de 2017)

Houve também situações em que as crianças no decorrer do dia pediam para realizar o jogo das caixas

Durante a tarde o Ma. e o S. vem ter comigo e pedem para fazer o jogo das caixas. Digo-lhes que o poderemos fazer no final do dia antes do lanche. O Ma. e o S. viram-se um para o outro sorriem e dizem “Yes!!”.
(*Excerto do Diário de Bordo nº31, de 22 de novembro de 2017*)

Após a análise dos dados recolhidos nas entrevistas e das observações realizadas podemos concluir que tanto as crianças como a educadora consideram que as regras são importantes para a convivência democrática de todos, sendo que cada ator tem uma visão diferente da sua importância, relacionado com as suas vivências, objetivos e papéis a desempenhar na sala de atividades. Parece-me, deste modo, que existe uma relação entre o cumprimento das regras e os jogos de regras, e que os jogos são uma estratégia válida para a regulação dos comportamentos sociais.

Porém, como refere Peter Drucker (s.d.)“O conhecimento tem de ser melhorado, desafiado, e aumentado constantemente, ou vai desaparecer” e por este motivo apresento algumas sugestões e críticas ao estudo de caso que realizei de forma a poder melhorá-lo e eventualmente potenciar os seus resultados.

Penso que este estudo poderia ser potenciado através da utilização de outros jogos de regras como a Barra do Lenço ou o Quente e Frio ou o Rabo da Raposa, da utilização de um instrumento que permitisse um balanço diário ou semanal dos comportamentos de cada criança, tal como penso que seria proveitoso existirem mais momentos de discussão em grande grupo em que se fizesse o paralelismo entre os diferentes contextos, de forma a promover uma maior assimilação do que se estava a concretizar.

Relativamente às entrevistas conduzidas com as crianças, uma das minhas preocupações era que a entrevista não fosse muito longa para que a criança se pudesse manter concentrada no que estava a fazer e não dispersasse. Porém, penso que poderia ter adicionado mais uma questão em que as regras da sala estivessem escritas e de forma manipulável para que lhes pudesse pedir que as colocassem por ordem de importância para si.

Considero, ainda, que houve alguns fatores que não permitiram observar de forma clara os efeitos do uso desta estratégia, entre eles a pouca regularidade, frequência e quantidade de sessões que foram realizadas, daí a opção metodológica no estudo de caso e não na investigação-ação, por falta de tempo para o

desenvolvimento dos ciclos de investigação. Penso que se este estudo fosse realizado num maior período de tempo e em que a sua frequência fosse definida para duas vezes por semana, que os resultados poderiam ser mais evidentes e claros para os envolvidos.

4. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Após a conclusão dos estágios da PPS e do processo de reflexão envolvido para a construção dos relatórios relativos aos mesmos, chegou o momento de refletir a forma como ambos os estágios contribuíram para a minha identidade profissional.

Sarmento (2009) defende que

A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.(p.48)

Começo por salientar que os estágios foram concretizados em meio sociais bastante dispare. Enquanto o estágio relativo à valência de creche foi realizado numa zona citadina perto de vários serviços e com facilidade de acesso ao mesmo, já este segundo estágio no contexto de pré-escolar foi concretizado num meio rural em que os serviços disponíveis eram escassos e de acesso reduzido.

O facto de ter realizado os estágios em meios diferentes fez-me compreender a importância do mesmo para a prática não só a nível das potencialidades de cada meio como da adequação das propostas, das intenções e da ação com os grupos.

Porém, não foi apenas o meio social que diferiu como também o público-alvo.

O primeiro estágio colocou-me bastantes desafios por nunca ter pensado trabalhar com crianças tão pequenas. No segundo estágio embora estive mais consciente do trabalho a desenvolver nessa valência houve algumas dificuldades que foram surgindo e que na sua maioria foram ultrapassadas através do processo de reflexão.

Estas experiências foram fundamentais para o desenvolvimento da minha identidade pois, segundo Day (1999, citado por Raposo, 2013) "o desenvolvimento profissional integra todas as experiências que de alguma forma contribuem para a melhoria da qualidade da educação" (p.12).

Assim torna-se essencial passar por um processo de reflexão que não deve ser feito sozinho mas em conjunto com a educadora cooperante.

Segundo Perrenoud (2002, citado por Resendes, 2012) "a dimensão reflexiva está no centro de todas as competências profissionais, tendo em vista que ela constitui seu funcionamento e seu desenvolvimento" (p.65), pois tem como base um pensamento construtivista.

Corroborando esta perspectiva, Pereira (2002, citado por Medeiros, 2012) afirma

que a prática reflexiva leva o profissional a entender a sua teoria de acção, isto é, as regras e as estratégias que utiliza, as teorias que enformam a sua prática, a forma como estrutura os problemas, e é construtora de outros sentidos. Não se trata de aplicar a teoria à prática, mas de a produzir através da reflexão (p.74).

Esta atitude de reflexão sobre a prática está também contemplada no Decreto-Lei nº24/2001 de 30 de agosto no Anexo V, na alínea 2. Esta alínea perspetiva também o trabalho em equipa.

Este trabalho de equipa foi acontecendo entre mim e a educadora cooperante e foi concretizado com abertura e de forma colaborativa.

Durante a hora de almoço fui conversando com a educadora sobre começar a participar na planificação semanal do grupo, consultar os documentos orientadores da instituição (regulamentos, projeto de grupo, portfólios,...) e sobre algumas possibilidades de projetos.

(Excerto do Diário de Bordo nº6, de 6 de outubro de 2017)

O trabalho colaborativo realizado teve por base o *feedback* da educadora para que pudesse ir melhorando a minha ação e fosse observando os acontecimentos da sala de diversas perspetivas

. Esta questão inicialmente fez-me confusão, mas educadora fez-me olhar para a questão de uma forma diferente “O facto de as coisas não acontecerem como planeadas não é fatal, dá para compreender outros aspetos, facetas e perspetivas”...

(Excerto do Diário de Bordo nº4, de 2 de outubro de 2017)

Para Day (2001, citado por Dias & Pereira, 2013)

a abertura e o *feedback*, fundamentais para a reflexão, são processos de aprendizagem que não só desafiam as competências emocionais e cognitivas dos professores, como também os valores pessoais e profissionais que lhe são subjacentes e que constituem o centro da prática profissional (p.54).

Relativamente ao trabalho colaborativo, Dias & Pereira (2013) referem que “a colaboração é considerada, pelos educadores principiantes, como uma estratégia de trabalho voluntário numa dinâmica de entreajuda, respeito e igualdade, em prol de um objetivo comum e no qual todos os intervenientes são fundamentais na melhoria do desempenho docente”(p.55) e que é a melhor forma de assegurar o desenvolvimento profissional.

Matias & Vasconcelos (2010) reforçam esta ideia afirmando que a partilha e apoio da educadora cooperante são fundamentais para todo o processo de aprendizagem e reflexão e que este processo deve ser monitorizado de forma sistemática e que se deve basear no diálogo e na abertura, como foi reiterado anteriormente.

Os mesmos autores salientam a importância do local de estágio referindo que este deve oferecer oportunidades à educadora-estagiária de experimentar e desenvolver competências a nível da planificação, avaliação e reflexão crítica tal como de estabelecer relações profissionais eficazes de modo a cimentar a identidade profissional.

No entanto, como já foi referido, a identidade profissional não se desenvolve durante as aprendizagens académicas e os estágios, mas provém também das vivências, experiências, crenças e princípios da pessoa.

Deste modo, houve quatro princípios pedagógicos que me foram guiando neste percurso sendo eles : aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1996). Sendo que no decorrer da prática o que se revelou basilar na minha ação foi o aprender a ser que, segundo o autor, comporta todos os outros pois “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”(p.99).

Ou seja, durante a minha prática foi minha intenção promover um desenvolvimento holístico e harmonioso de cada criança através da transmissão de um conjunto de valores.

*...[o grupo] sabe-se ir ajudando entre os mais velhos e os mais novos,
existindo um espírito colaborativo entre todos.*

(Excerto do Diário de Bordo nº19, de 25 de outubro de 2017)

Esta minha intenção foi ao encontro da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que consagra a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, em que o artigo 10º do Capítulo IV enumera os objetivos da educação pré-escolar. Entre eles, saliento aqueles que tiveram maior expressividade na minha prática: “a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;” e “d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;”.

Considero que durante a minha ação fui sempre respeitando e cumprindo os objetivos fundamentais definidos. Porém, penso que o objetivo referente à articulação com a família, “i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”, poderia ter sido mais desenvolvido e como tal fica um dos aspetos a colmatar na minha prática.

Estes quatro princípios foram-me dados a conhecer durante a minha formação, que se demonstrou essencial para que houvesse processos de mudança na forma de pensamento, nas minhas crenças e perceções sobre o que é a educação e o que significa ser educadora.

Neste sentido, a formação inicial foi bastante importante pelas bases teóricas que me foi fornecendo para que agora pudesse ir para a ação com um bom conhecimento teórico, pois tal como Formosinho e Niza (2001, citados por Medeiros, 2012) referem, a formação inicial deve “proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais, adequados ao exercício da função professor” (p.7).

Esta ideia é reforçada por Perrenoud (2002, citado por Resendes, 2012) quando afirma que “a formação inicial tem de preparar um professor para refletir sobre a sua prática, para criar modelos e para exercer a sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação”(p.60).

Como Costa & Caldeira (2015) referem “ as competências aportadas na formação inicial necessitam de consolidação futura, firmando-se com a sua operacionalização” (p.129), pois “para agir é necessário estar informado” (p.129).

Deste modo, considero que este percurso iniciou a construção da minha identidade profissional, no entanto esta ainda não está finita, tal como penso que não estará finita brevemente. Enquanto exercer a profissão e continuar à procura de formação e de inovar a minha prática penso que ela se continuará a construir, ou seja, aqui foram-me dadas as bases para agora edificar a minha identidade profissional.

Assim, confirmando as minhas suspeitas, Dubar (1991, citado por Sarmiento, 2009) afirma que “ a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições” (p.49).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório foi realizado no sentido de relatar a minha PPS II, o início da construção da minha identidade profissional e da minha iniciação à prática docente.

Ao escolher o Mestrado em Educação Pré-Escolar pretendia aprofundar e amplificar os meus conhecimentos teóricos e práticos relativos à forma de trabalho com e sobre as crianças entre os 0 e os 6 anos de modo a poder encarar cada uma delas como um ser único, possuidor de conhecimentos, fragilidades e potencialidades e poder apoiá-las no seu crescimento holístico e harmonioso.

Por esse motivo, durante as oportunidades de estágio que foram surgindo fui privilegiando a relação com cada criança de forma a compreendê-las o melhor possível para que depois pudesse adaptar a minha prática e propostas a cada uma delas. Para as compreender melhor, tive que entender que a criança não pode ser vista como um ser isolado, mas sim inserida em vários contextos e que os mesmos influenciam a sua forma de ser e de estar.

O estágio realizado em creche teve bastante impacto na construção da minha identidade profissional pois quando o iniciei ia sem expectativas. Porém, este cativou-me e mostrou-me uma realidade rica e desafiante que me proporcionou um grande crescimento, não só a nível dos conhecimentos adquiridos como também a nível pessoal.

Quanto ao estágio em JI, que decorreu num contexto social diferente daqueles até ao momento vivenciados e experienciados, apesar de já ter algumas expectativas este fez-me perceber mais uma vez que o conhecimento e a aprendizagem é algo que se constrói e que não é finito, e que a melhor forma de os vivenciar é estando de mente aberta, desperta e receptiva para as diferentes realidades e contextos com que me poderei deparar.

Como já referi, a relação que estabelecemos com a criança é de grande importância. E por compreender que a mesma interage e participa noutros contextos foi fundamental para a minha prática estabelecer também relação com esses contextos, como a família e a comunidade escolar.

Estas relações permitiram um conhecimento mais aprofundado da realidade que se reflete nas caracterizações apresentadas neste relatório tal como no delineamento das intenções para a ação com cada um dos agentes educativos (crianças, família e equipa educativa).

Todo este processo foi concretizado com base num ciclo de observação, análise e reflexão, que me possibilitou adquirir novas competências e melhorar a minha forma de intervenção com as crianças e a restante comunidade educativa.

Penso que no final do meu percurso académico tenho um olhar mais atento e amadurecido relativamente à prática educativa, que me foi permitindo colocar em prática os saberes adquiridos até ao momento.

Concluo, deste modo, que tudo aquilo que aprendi, todas as experiências que vivi, todos os profissionais da educação com quem aprendi e todas as crianças com que interagi, me ajudaram a preparar para o meu futuro enquanto educadora de infância.

BIBLIOGRAFIA

- Agostinho, K. (set/dez de 2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva*, 32(3), pp. 1127-1143.
- Agostinho, K. (dezembro de 2015). A Educação Infantil com a Participação das Crianças :algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas 6 (I)*, pp. 69-86.
- Alonso, L. (2004). Competências Essenciais no Currículo: que práticas nas escolas? *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI* (pp. 145-175). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- André, M. (jul/dez de 2013). O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? *Revista FAEEBA- Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95-103.
- APEI. (2011). Carta de Princípios para uma ética Profissional. *Cadernos de Educação de Infância*.
- Batista, A. (2014). *A CRIANÇA, A FAMILIA E A ESCOLA: UMA RELAÇÃO A CONSTRUIR*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Bodrova, E., & Leong, & D. (2008). Developing Self-Regulation in Kindergarten- Can We Keep All the Crickets in the Basket? *Beyond the Journal • Young Children on the Web*, 1-3.
- Bodrova, E., & Leong, & D. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play*, pp. 371- 388.
- Bogdan, R., & Biklen, & S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação- Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brites, S. (2015). *A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O PAPEL DO(A) EDUCADOR(A)*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Costa, M. d., & Caldeira, & A. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. *ATAS DO II ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA* (pp. 124- 131). LISBOA: ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA.

- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzha, & Z. (1996). *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: CORTEZ EDITORA.
- Dias, J., & Pereira, &. (2013). Inserção Profissional: Que Caminho(s)? *Atas do I Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 50-56). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa .
- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. Em B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância*. (pp. 49- 83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goldstein, J. (2012). *PLAY IN CHILDREN'S DEVELOPMENT, HEALTH AND WELL-BEING*. Bruxelas: TIE.
- Graue, M., & Walsh, &. D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J., Thies, K., & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Estados Unidos da América: Wiley.
- Hohmann, M., & Weikart, &. D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O jardim de Infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Infante, J. (2014). *POR UMA FAMÍLIA PARTICIPATIVA: ESTRATÉGIAS E PROPOSTAS DE ATIVIDADE PARA O ENVOLVIMENTO PARENTAL*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Kishimoto, T. (1994). O jogo e a educação infantil - Jogo, brinquedo e brincadeira. *Perspectiva*(22), pp. 105-128.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, &. G. (1994). *Investigação Qualitativa-Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lino, D. (set/dez de 2014). A Qualidade do Contexto na Educação de Infância Perpetuada através da Escolha e do Envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25, pp. 137-154.
- Loures, A. d. (2014). *Projeto Educativo de Escola 2014/2017*. Loures.
- Matias, G., & Vasconcelos, & T. (2010). APRENDER A SER EDUCADOR DE INFÂNCIA: O PROCESSO DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, X, 17-41.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, F. (2012). *A Educação Física-Motora na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Pensar em Práticas de Intervenção Promotoras de Aprendizagens*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores- Departamento de Ciências da Educação.
- Meirinhos, M., & Osório, & A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. (E. S. Educação, Ed.) *EDUSER: revista de educação -Inovação, Investigação em Educação*, 2(2), pp. 49-65.
- Monteiro, C., & Delgado, & A. (2014). Criança, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: uma Análise dos Estudos da Infância. *Saber & Educar*(19), pp. 106-115.
- Nascimento, V. (2016). *AUTONOMIA NO PRÉ-ESCOLAS Estratégias utilizadas pelo Educador de Infância*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- Neto, C. (1999). *A Educação Motora e as "Culturas De Infância": A Importância da Educação Física e Desporto no Contexto Escolar*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. O. (org.), B. Spodek, P. Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. Em J. O. (org.), B. Spodek, P. Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.

- Palma, M. (2008). *O Desenvolvimento de Habilidades Motoras e o Engajamento de Crianças Pré-Escolares em Diferentes Contextos de Jogo*. Minho: Universidade do Minho- Instituto de Estudos da Criança.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, & R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGrawHill.
- 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.
- Pereira, S., & Rosa, & M. (2015). A influência dos instrumentos reguladores na gestão e resolução de conflitos no Jardim de Infância. *ATAS DO II ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA* (pp. 219-229). Lisboa: ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA.
- Piscalho, I., & Simão, & A. (set/dez de 2014). PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE APOIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), pp. 170-190.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários- Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, C. (2015). *GRUPOS HETEROGÊNEOS E A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Raposo, J. (2013). *A Integração Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico: exploração do potencial dos recursos didáticos*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores Departament de Ciências da Educação.
- Raup, R. (2011). *A importância da Ludicidade no Desenvolvimento da Autonomia Moral Infantil de Crianças de 5 e 6 anos*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio GRande do Sul.
- Resendes, R. (2012). *As Potencialidades do Jogo Infantil no Desenvolvimento da Criança: Uma abordagem a Práticas da Educação Física na Educação Básica*.

Ponta Delgada: Universidade dos Açores DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.

Sarmiento, M. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. Em R. (. Vilela, & N. & Zago, *Itinerários de Pesquisa- Perspetivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (pp. 137-179). Rio de Janeiro: Lamparina.

Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em educação de Infância. *Locus Soci@l*, pp. 47-64.

Schultz, D., & Souza, & F. (s.d.). *O BRINCAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO RPOCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL*. Brasil: Faculdade de Pimenta Bueno.

Serpa, M., Caldeira, S., & Gomes, C. (abril 2008). *Educar Resolvendo Problemas com os Alunos*. Ponta Delgada, S. Miguel: Comunicação apresentada na Universidade dos Açores.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Silva, J. (2012). *Ser e Aprender: Contributos da Educação Física- Um Estudo em Contexto no Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores- Departamento de Ciências de Educação.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio*. Madrid: EDICIONES MORATA.

Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

UNESCO. (1978). *Carta Internacional da Educação Física e do Esporte* . Paris.

Unidas, N. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança* . UNICEF.

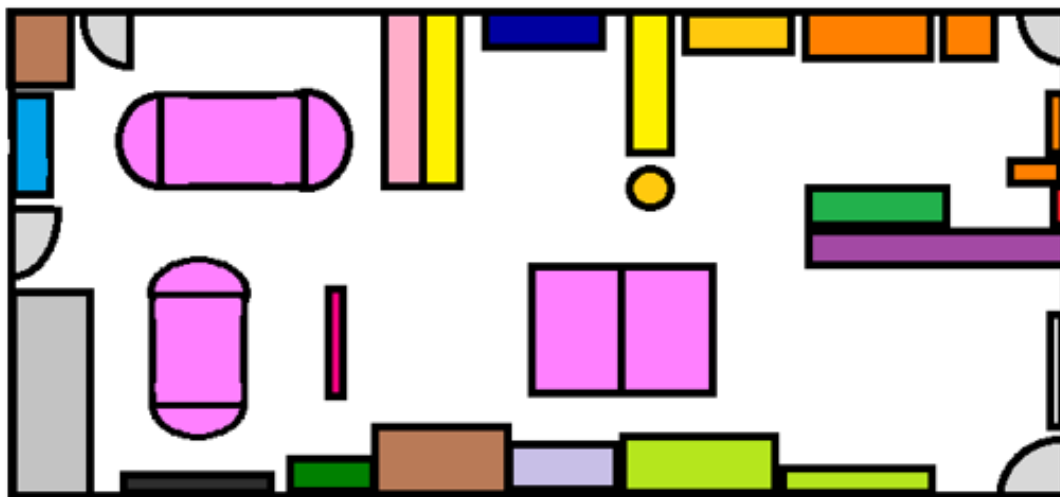
Legislação

Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10

Decreto-Lei nº24/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30

ANEXOS

Anexo A- Mapa da Sala



Legenda:

Lixo	Móvel de Artes	Armário dos Jogos de Mesa
Bancada e Lavatório	Armário dos Adultos	Armário e Mesa das Ciências
Espelho	Mesas	Estante dos Jogos de Chão
Área da Casa	Materiais de Escrita	Mercearia
Cavalete	Sofá para 2	Estantes de Livros
Fantoches	Computador	Quadro Branco

Figura 6- Mapa da sala de atividades

Anexo B. Entrevista da Educadora e respetiva transcrição

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Formação académica	<p>Conhecer o percurso académico da educadora cooperante</p> <p>Compreender se existe um investimento na renovação dos conhecimentos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Onde realizou a sua formação inicial? 2. Para além da formação inicial, concretizou outras formações? Se sim, em que áreas 3. Continua a investir na sua formação? Se sim, que tipo de formações frequenta? Em que domínio? 4. De que forma a sua formação influencia a prática? 	<p>Onde fez a sua formação (locais, formações realizadas).</p> <p>Atualização de conhecimento.</p> <p>Ideologias defendidas e bases para a prática.</p>
B. Percurso profissional	<p>Conhecer o percurso profissional da educadora cooperante.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual foi o seu percurso profissional? 2. Há quanto tempo exerce a sua profissão nesta instituição? 	<p>Descrever o percurso profissional (locais, anos de experiência)</p>
C. Metodologia de trabalho	<p>Compreender o modelo pedagógico defendido e implementado em sala</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em que modelo pedagógico se baseia para a sua prática? 2. Qual o modelo pedagógico com que se identifica mais? 3. Em que medida esse 	<p>Referir que modelo pedagógico ou ideias que sustentam a sua prática.</p>

		<p>modelo está presente na sala (com o grupo, a organização espacial e temporal, e no trabalho com as famílias)?</p>	<p>Ideologias defendidas e bases para a prática.</p>
<p>D. Princípios pedagógicos da prática profissional</p>	<p>Conhecer quais os princípios defendidos e praticados pela educadora cooperante.</p> <p>Conhecer as intenções pedagógicas da educadora cooperante.</p> <p>Compreender de que forma as suas intenções são aplicadas em contexto educativo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os princípios que valoriza enquanto educadora? 2. Quais as suas intenções pedagógicas com as crianças, no trabalho com as famílias, com a equipa de sala e com comunidade escolar? 3. De que forma o grupo e a sala transparecem as suas intenções? 4. Como planifica para um grupo heterogéneo? 	<p>Apresentar os princípios e valores que defende enquanto profissional de educação.</p> <p>Referir quais as suas intenções gerais e específicas para o grupo, família, equipa e comunidade e como são refletidas pelo grupo.</p> <p>Explicitar o processo de adequação das atividades a um grupo heterogéneo.</p>
<p>E. Relação</p>	<p>Compreender de</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera que o meio 	<p>Apresentar</p>

com o meio envolvente	que forma o meio envolvente influencia a prática da educadora cooperante, na sala e com o grupo.	envolvente tem influencia na sala? Se sim, de que forma? 2. De que forma integra o meio nos projetos/ atividades do grupo?	formas de se envolver com o meio envolvente (local) e como é que o inclui na vida de sala.
F. Organização do espaço e do tempo	Compreender as ideias subjacentes à organização da sala. Conhecer os fatores que influenciam, diretamente, a gestão da rotina e a organização do espaço; Compreender o grau de flexibilidade facultado à educadora relativamente à gestão da rotina e do espaço na sala.	1. De que forma foi estabelecida a organização espacial e temporal da sala e do grupo? 2. Considera que a rotina é suficientemente flexível para responder às necessidades do grupo? Se não, o que modificaria? 3. Quais os critérios considerados na organização do espaço? 4. Pensa ser necessário integrar novas áreas à sala? Se sim, quais?	Explicar o processo de organização do tempo e do espaço.
G. Caraterização	Conhecer características	1. Caraterize o grupo nas diferentes áreas de	Descrever fatores que considera

do grupo	do grupo através do conhecimento da educadora cooperante;	desenvolvimento (emocional, físico, cognitivo)?	importantes sobre o grupo (características) e sobre o seu desenvolvimento.
H. Relação com as famílias	Compreender o tipo de relação existente com as famílias Conhecer as famílias a partir do conhecimento da educadora cooperante.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como caracteriza a relação com as famílias? 2. Considera que a participação e envolvimento das famílias importante para o desenvolvimento pleno das crianças? Se sim, de que forma o promove? 3. De que forma caracteriza a participação das famílias em contexto de sala? 4. Sente que o trabalho desenvolvido com as crianças, nas diversas áreas (saber ser, estar, fazer) em contexto de sala é continuado com a família? Se sim, que evidência constata? 5. Sente que as famílias são interessadas pelo que é desenvolvido com 	<p>Descrever a relação que tem com as famílias, como é feito o contacto com as mesmas e como é que estas respondem ao mesmo..</p> <p>Explicar como integra as famílias no contexto de sala.</p> <p>Apresentar o nível de participação das famílias na vida do grupo em sala.</p>

		as crianças em sala? 6. De que forma é concretizada a comunicação com as famílias?	
I. Relação entre profissionais da instituição	Conhecer o tipo de relação existente entre os profissionais de educação da instituição.	1. Como caracteriza a relação entre os profissionais de educação na valência de 1º ciclo?	Explicar de que forma trabalham e colaboram entre si as educadoras da valência de pré-escolas e com os professores de 1º ciclo
J. Parcerias com a instituição	Conhecer qual o tipo de parcerias realizadas com a instituição. Compreender a posição da educadora cooperante relativamente às parcerias existentes.	1. Quais as suas intenções pedagógicas para com o meio envolvente? 2. Qual a sua opinião sobre a articulação entre as valências de educação pré-escolar e 1º ciclo? 3. Existe articulação entre a valência de pré-escolar e 1º ciclo, na instituição? 4. Se considera que esta articulação é importante e benéfica para as crianças, de que forma a promove? 5. Existe alguma relação	Elencar as parcerias da escola Explicitar as suas intenções de trabalho com a comunidade

		<p>entre as diversas escolas do agrupamento?</p> <p>6. É estabelecida alguma parceria com o meio envolvente? Se sim, de que forma e tipo?</p> <p>7. Quais as parcerias que a escola tem?</p> <p>8. Que influencia estas parcerias tem na instituição?</p>	
--	--	---	--

Transcrição da Entrevista

Entrevistador: Obrigada por ter concordado com esta entrevista. Esta entrevista serve para conhecer e compreender melhor a sua ação na prática. Vou começar pela sua formação académica. Onde realizou a formação inicial?

Educadora: Na escola, neste momento é Superior de Educação Maria Ulrich.

Entrevistador: E para além da formação inicial fez outras?

Educadora: Fiz licenciatura e depois fiz mestrado. Fiz licenciatura na João de Deus e fiz mestrado na ESE de Lisboa.

Entrevistador: Continua a investir na sua formação?

Educadora: Sim, sim, sim.

Entrevistador: Em que tipo de formação?

Educadora: Neste momento tenho feito formação que me é oferecida pelo centro de formação CENFORES que é o daqui de ____.

Entrevistador: Portanto, não tem nenhum domínio que tenha preferência?

Educadora: Não, normalmente não, normalmente é uma formação mais genérica. Tenho feito alguma ...o mestrado é em supervisão e depois também fiz agora formação em diferenciação pedagógica, ligado à... ao plano de melhoria do

agrupamento, em avaliação interna, autoavaliação, tem andado por ai mas mais na avaliação da escola do que das crianças.

Entrevistador: Sente que essa formação está a ajudar aqui em sala?

Educadora: Esta formação é mais dirigida à formação profissional não tanto à formação direta na sala porque é abrangente tem a ver mais com a estrutura do agrupamento mas, também fiz formação das novas orientações curriculares e continuo a fazer.

Entrevistador: Como é que foi o seu percurso profissional desde que saiu da licenciatura?

Educadora: Não, andei por muitos sítios. Comecei por trabalhar para no privado, depois quando concorri entrei em 89 para a função pública e depois estive me vários Jardins de Infância da função pública do país e tive no ministério da educação uns anos, cinco anos talvez, e tive em ludoteca, também uns anos, e agora tou aqui há uns anos já no JI neste JI.

Entrevistador: Já está aqui á quatro anos.

Educadora: Tive na direção do agrupamento, também, fui coordenadora de departamento só este ano é que não sou e fui representante do pré-escolar na direção do agrupamento aí uns 5 anos também.

Entrevistador: E aqui na instituição está á quanto tempo?

Educadora: Alguns 8 anos, talvez.

Entrevistador: E agora, relativamente à metodologia de trabalho. Em que modelo baseia a sua prática?

Educadora: Não tenho nenhum modelo, nenhum modelo que siga completamente. Sigo alguns instrumentos mais baseados no MEM, mas são só alguns dos instrumentos deles e depois é um bocado a criança em ação, a criança ativa.

Entrevistador: Acaba por ser esse modelo com que mais se identifica.

Educadora: Pois!

Entrevistador: Acabou por falar um bocadinho de como o modelo está presente na sala, através dos instrumentos...

Educadora: Dos instrumentos,

Entrevistador: dos materiais e da organização do espaço, também.

Educadora: Sim, sim.

Entrevistador: E na forma de trabalho, acaba por ser o trabalho por projeto.

Educadora: Sim, sim, sim.

Entrevistador: E o tempo é um bocadinho imposto? A estrutura do tempo ou a forma como o tempo está organizado.

Educadora: Tem as rotinas. Eu organizo o tempo de acordo com as rotinas estruturadas e vou também vou gerindo um bocadinho de acordo com os interesses das crianças, conforme o que eles pretendem fazer dentro da rotina que está estabelecida e que foi... E que foi combinada por mim mas também de acordo também com os interesses das crianças.

Entrevistador: Na sua prática, quais são os princípios que mais valoriza?

Educadora: Penso que é muito importante preparar as crianças para o mundo global onde nos inserimos, para a globalização... Então, os princípios penso que é muito importante preparar as crianças, também é naquilo em que eu acredito, que é importante ser solidário, estar atento aos outros, compreender que o mundo, que há muitas diferenças no mundo, que é importante ser diferente, que neste mundo global nem todos... não há igualdade e que isso era importante que todos tivessem os direitos assegurados e que houvesse mais equidade entre os povos. Portanto estes são os valores que eu Que é também o respeito por todos, inclusive pela natureza, pela sustentabilidade do planeta, são assim os valores que eu defendo e que o agrupamento também defende e que eu procuro passar às crianças e às famílias.

Entrevistador: E neste momento, com este grupo e com estas famílias, existe alguma intenção pedagógica mais presente? No trabalho com as famílias, com a comunidade, com a equipa.

Educadora: Nós este ano temos um projeto um projeto que nos é sugerido pelo agrupamento que tem haver com as tradições, com o património cultural, oral. Portanto nós... todas as atividades que estamos a pensar integram-se um pouco nesta ideia global do património á nossa volta, a começar pelo património local. Portanto, agora, neste início de ano tenho-me cingindo um bocadinho ao património mais local, o rural, as tradições, as tradições orais e neste momento é o que eu estou a pensar nessas tradições. Se calhar à medida que o ano vai decorrendo vou passando para outras tradições que são nossas mas também são de outros e assim vou começando a trazer as tradições, o património cultural de outros povos. Nós aqui não temos uma grande diversidade de culturas, nem de povos a trazer. De qualquer maneira gosto de lhes dar a noção que há uma grande diversidade cultural e que há festas que nós fazemos mas que também outras pessoas no mundo também fazer. Por exemplo quando foi o pão por Deus também há noutras partes do mundo, também festejam o

pão por deus não somos só nós ou também festejam esta época que é o Halloween ou os Santos são coisas... são diferentes mas tem um princípio em comum de partilha e de pensar nas pessoas... nos que já partiram, de alguma maneira.

Entrevistador: Na organização da sala a _____ diz que foi baseado no grupo como no modelo que segue. Como é que a sala está, então, organizada?

Educadora: Organizada por áreas, por áreas de trabalho. As áreas procuram corresponder também a objetivos a... ou à descrição, às intencionalidades propostas pelas orientações curriculares. Procuo que em cada área haja um reflexo das áreas de conteúdo, que se consiga desenvolver trabalhos e atividades que proporcionem aprendizagens nas áreas de conteúdo das orientações curriculares.

Entrevistador: Como planifica para este grupo heterogéneo?

Educadora: Quando planifico... normalmente planifico com uma intencionalidade, não diferencio por idades. No entanto, o modo como eu avalio o resultado dos trabalhos e o modo como as crianças, o processo, como o realizam é que é diferente. Espero um outro tipo de concretização e de envolvimento de uma criança que tem 5 anos do que criança que tem 3 anos e que acabou agora de chegar e por isso também há sempre escolhas múltiplas e as crianças também podem escolher de acordo com os seus interesses e com aquilo que eles se sentem mais capazes de fazer.

Entrevistador: Relativamente ao meio envolvente. Considera que o meio envolvente influencia aqui na sala?

Educadora: Influencia muito, porque nós somos fruto do meio em que crescemos, não é? O meio influencia muito. Estas crianças, tem uma experiência de conhecimento que é o que lhes é proporcionado pelas famílias que eles tem e pelo que eles tem à sua volta. Eu procuro que a escola alargue esse conhecimento. Eu considero que a escola é Pólo cultural na comunidade em que se insere e portanto aquilo que nós fazemos também tem esse objetivo, de alargar os conhecimentos das próprias famílias, de alargar os horizontes culturais das próprias famílias.

Entrevistador: O projeto que nós temos também está ligado muito ao meio que nós temos.

Educadora: Porque tem a ver com as questões que eles vão pondo. O projeto... qual o do património cultural ou o para que é que servem as raízes?

Entrevistador: Tanto um como o outro.

Educadora: Tem haver com os interesses que eles vão tendo e também a ver com aquilo que nós trazemos para a sala, portanto isso partiu da batata doce, portanto

também tem haver com aquilo que nós temos. Estas crianças tem um interesse que tem manifestado já de anos anteriores, os mais crescidos, que é muito sobre o universo. Eles estão muito virado para o que se passa com o universo, o eclipse, a atmosfera, os planetas.... Eles andam muito... e também virados para coisas do mundo como.... Gostamos de aprender coisas do mundo, portanto esse é um grande interesse deles .

Entrevistador: Considera que a rotina é suficientemente flexível para todos?

Educadora: É, é, é a rotina é muito flexível. É conforme o trabalho que vai surgindo, é uma rotina e por ser uma rotina tem de ser repetida, senão não era rotina mas, senão houver condições ou se não for propicio fazer ou se for preciso alterar, altera-se. Altera-se a rotina como se altera o espaço também quando é necessário.

Entrevistador: há algum espaço que seja necessário? Se pudesse, mantendo as áreas que já tem, gostaria de adicionar mais alguma?

Educadora: Não penso adicionar, para já não penso adicionar nada. Ir completando sim, até porque estamos no princípio do ano, portanto há algumas coisas que não foram inseridas, porque temos um grupo que vai ter 12 meninos de 3 anos. São muitos meninos de 3 anos e portanto são meninos que vem pela primeira vez, tem que se habituar aos materiais e a arrumar e quais são os sítios e se tiverem muito material disponível também espalham muito e misturam muito e não utilizam tanto e portanto vamos assim aos poucos introduzindo para eles se irem habituando também. Mas penso que as áreas que temos são as áreas necessárias e, portanto, agora é só ir completando e ir introduzindo conforme as necessidades deles.

Entrevistador: Estava agora a começar a falar do grupo. Como é que caracteriza este grupo?

Educadora: É um grupo que tem bastantes crianças de 3 anos. Tem duas crianças com NEE, uma delas é bastante acentuado. É um menino que não fala e que não se relaciona bem com os outros , mas que se está a adaptar muito bem , é a primeira vez que está no ji. O outro, é mais desafiador mas consegue se integrar no grupo apesar de ter que fazer outro percurso porque é um menino mais crescido, tem um percurso grande a fazer. Depois temos dos meninos que para o ano transitam para o 1º ciclo, metade deles revelam bastantes capacidades e facilidade de conseguirem os objetivos e de se integrar no 1º ciclo o outros terão que ainda fazer uma caminhadazinha até chegar lá, esperemos até ao fim do ano, vão conseguir com certeza porque é assim que é suposto eles irão para o 1º ciclo, e o 1º ciclo terá que fazer as adaptação que

eles necessitarem, cada um tem o seu ritmo, não é. Depois temos algumas crianças com dificuldades na articulação, não se compreende bem a linguagem deles, vamos também estimular nesse sentido. Portanto a área da linguagem é uma área que necessário trabalhar, desenvolver mais o vocabulário, a articulação. Penso que também precisamos de fazer jogos de concentração, de saber... de autocontrole, porque algumas crianças precisam de ter algum autocontrole, apesar de não ser um grupo indisciplinado, mas algumas crianças são um bocado dispersas de atenção, que precisam de ter alguma calma para se concentrar. Eu procuro sempre apelar a uma tranquilidade no grupo para não haver assim grande dispersão ou quando há a dispersão depois haver um retorno à calma porque eles também precisam disso. Mas é um grupo dinâmico que gosta de coisas novas, de fazer coisas novas de se envolver. Está muito habituado, os que já frequentavam, já estão muito habituados às áreas da sala e gostam de trabalhar nelas, algumas áreas nós precisamos, se calhar, para as dinamizar, de propor mais atividades nessas áreas, que é por exemplo as ciências que tem materiais que eles usam autonomamente mas que se nós não fizermos intervenções eles não conseguem apreender tanto o que é suposto nessas áreas. Portanto nessa área introduzimos experiências intencionais para enriquecer a área e as aprendizagens deles. Depois há outras áreas em que eles conseguem estar mais livremente e explorar os materiais e... por exemplo nas construções, eles gostam bastante de construir mas, algumas crianças eu aproveito o que eles constroem para fazer representações em desenho para que também não façam só construções em 3D, mas que também sejam capazes de fazer em desenho, porque algumas crianças fogem um bocadinho a fazer desenho ou a fazer pinturas, não apreciam tanto essas áreas portanto, acho que o educador também tem este papel, as intencionalidades de estar... uns que gostam mais... também aqueles que estão sempre a fazer desenhos, só fazem desenhos também procuro que eles façam outras coisas, que vão rodando por outras atividades porque todas as atividades vão enriquecer o currículo deles. E, portanto, isso é a intencionalidade do educador.

Entrevistador: E na relação com as famílias. Como é que as caracteriza?

Educadora: As famílias aqui são muito afáveis. Normalmente nós pedimos e elas são colaborativas, são atenciosas, as crianças são bem cuidadas, os pais são preocupados. Temos casos excepcionais até de pais separados, mas não são conflituosos. Emocionalmente pode haver uma ou outra criança assim um bocadinho

mais instável, mas não temos assim problemas com as famílias, não são, não são famílias problemáticas. Correspondem, participam, colaboram, estão atentas.

Entrevistador: Considera que a participação e envolvimento das famílias é importante para o desenvolvimento pleno das crianças?

Educadora: É muito importante, é muito importante.

Entrevistador: De que forma promove esta participação ao longo do ano?

Educadora: Eu costumo mandar para casa, costumo por na parede aqui na entrada do ji o que é que nós pensamos fazer durante aquele mês. Costumo mandar também isso, essa informação, nos portfólios dos meninos no fim do mês, com uma avaliação sobre o que é que se fez, uma informação, não é uma avaliação, é uma descrição do que se fez para os pais terem noção. Peço aos pais para contribuírem com um comentário pessoal sobre os trabalhos dos filhos nos portfólios, o que nem sempre acontece, e sempre que é necessário eu peço coisas ou pergunto, nos trabalhos de projeto, mando perguntas para casa, para quando há alguma atividade a desenvolver no ji que é importante a colaboração dos pais também peço e normalmente eles.... Também peço colaboração monetária para visitas de estudo... há um ou dois que tem mais dificuldades mas tentamos não fazer pesar muito nesses.

Entrevistador: A participação das famílias acontece em sala.

Educadora: De sala e naturalmente e se eles quiserem vir contar coisas também podem, são convidados a vir. Há pais que já estão habituados e que gostam de vir e depois há sempre aqueles que não tem tanta facilidade. Também comemoramos as festas do calendário habituais também comemoramos, o Natal, o dia do pai, o dia da mãe, o carnaval, essas festas do calendário também envolvemos os pais, normalmente nessas festas e eles gostam.

Entrevistador: Sente que o trabalho desenvolvido aqui, em sala, com as crianças, é continuado com a família? Ou não há uma continuação?

Educadora: Isso eu não sei muito bem, mas penso que não há propriamente uma interrupção. Não sei se continuam o trabalho que é feito aqui, mas estão atentos ao que as crianças fazem, o que é que eles sabem. Se calhar não vão trabalhar com eles, não vão fazer atividades com eles, mas também não vão interromper.

Entrevistador: No sentido das regras do saber estar, saber ser...

Educadora: Não, isso eles preocupam-se. Sim, há, há! Os miúdos são muito educados aqui, os pais são preocupados.

Entrevistador: E como é feita a comunicação com a família?

Educadora: Temos um caderno de escrita, de comunicação, os recados vão no caderno. É também através das coisas que se afixam na sala, nos corredores, nas informações ou então diretamente porque eles todos os dias vem cá e quando é preciso falar, fala-se. Há um dia de atendimento que é à segunda feira à tarde. É o dia de atendimento dos pais quando eles marcam ou se não for possível nessa hora depois marca-se conforme eles precisem e a disponibilidade.

Entrevistador: E com os outros profissionais da instituição? Em concreto com os do 1º Ciclo?

Educadora: É uma boa relação é, nos aqui... isto é uma escola pequena, há uma relação de proximidade, de cooperação, de colaboração fazemos muitas coisas em conjunto. Às vezes não é tanto como se gostava mas também tem a ver com a atitude que o 1º ciclo tem relação ao 1º ciclo que é um bocadinho diferente do pré-escolar, mas são professores colaborantes e gostam de participar... também estão atentos ao pré-escolar.

Entrevistador: Nas parcerias com a instituição. Como é feita a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo?

Educadora: Nós temos uma planificação conjunta, um plano anual de atividades é conjunto, há atividades que são conjuntas, o projeto do agrupamento também é para todo o agrupamento também é conjunto. Nós pensamos em atividades que possamos desenvolver em conjunto e começamos também, às vezes, a pensar em conteúdos que possamos desenvolver em conjunto ou que possamos ter continuidade, muitas vezes falamos sobre... coisas, atividades que se fazem no 1º ciclo e que também seriam interessantes fazer no pré-escolar ou atividades do pré-escolar que era também importante fazerem conjunto com o primeiro ciclo ou divulgar ao 1º ciclo. Também os trabalhos de projeto, normalmente levamos sempre ao 1º ciclo. Eles usam uma metodologia diferente, é uma metodologia mais tradicional, mas eles, por serem dois homens, também tem uma postura um bocadinho diferente. São também assim muito atenciosos com os alunos, mas... são mais.... Não são tão.... Não tomam tanto conta, não são tão... não ligam tanto ao comportamento e tem uma atitude um bocadinho mais livre, dão-lhes mais liberdade no controlo dos comportamentos. Quem vai às salas deles percebe que as crianças tão muito, com muita liberdade de ação, elas gerem ali muito bem o tempo, sem impor as regras, as crianças estão à vontade, mas estão bem. Tem uma atitude diferente. Às vezes parece que as professoras são

assim um bocadinho mais autoritárias e eles não tem esse comportamento, essa atitude com as crianças.

Entrevistador: Existe alguma relação entre as diversas escolas do agrupamento?

Educadora: Existe, nós no departamento temos 8 JI com 14 salas, penso que é assim. Reunimos uma vez por mês e depois há os coordenadores de departamento que reúnem semanalmente de todo o agrupamento. Portanto os do 1º ciclo, do pré-escolar, das ciências, de história, português, ciência físico-químicas, matemática e línguas, portanto esses coordenadores, mesmo da 2/3, também reúnem com os do pré-escolar e do 1º ciclo semanalmente e aí é que fazem uma articulação ou que se pretende fazer alguma articulação do currículo mesmo. É através dessas reuniões portanto é aí que se fazem algumas planificações é aí que surgem algumas atividades que são transversais e procura-se que haja ligação. A ligação é muito por email, por exemplo, só trabalhos de projeto podemos sempre pedir aos professores, conforme o projeto que é, das diferentes áreas/ disciplinas do 2º e do 3º ciclo que eles normalmente colaboram ou vem.... Ou chegam a vir às escolas. Há assim alguma abertura.

Entrevistador: É estabelecida alguma parceria com o meio envolvente?

Educadora: A parceria que nós temos diretamente é com a camara e com a junta , com a autarquia. Depois também estabelecemos... faz parte também dos nosso parceiros a proteção civil e como há aqui uns bombeiros, não temos aqui grandes instituições aqui na localidade, temos os bombeiros em _____, temos a sociedade recreativa de _____, não há propriamente parcerias estabelecidas mas sempre que é necessário colaborar... pedimos, por exemplo nós às vezes usamos o salão de festas da sociedade recreativa, também podemos usar o de _____ dos bombeiros. Também é um sítio que podemos visitar é os bombeiros ou a proteção civil são assim as instituições que há mais aqui na zona. Não temos grandes instituições aqui.

Entrevistador: Última pergunta, estes parceiros acabam por ter influência aqui na escola?

Educadora: Os bombeiros sim e a GNR, há uma parceria com a GNR para fazer a escola segura. Às vezes vem fazer atividades de sensibilização, já temos convidado para eles virem à escola falar sobre algum... ou segurança ou alguma temática ligada à paz ou ligado com o saber andar na rua ou a segurança na internet. Quando é necessário também com o centro de saúde, também há essa... são parcerias mais ou menos institucionais não são propriamente.... São parcerias, não estabelecemos nenhum protocolo com elas, mas há um protocolo...improvisado, natural. Não é

improvisado é natural. Porque são instituições que públicas desta região. Portanto abrangem os mesmos utentes que nós temos e por isso eles também nos pedem ajuda quando precisam de alguma coisa, por exemplo agora vieram cá ver os boletins das vacinas porque era preciso o controle, nós pedimos os boletins das vacinas e eles vieram cá verificar os boletins portanto é uma... são parceiros naturais

Entrevistador: Dou por terminada a entrevista. Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo C. Rotina da sala

Tabela 1

Descrição da rotina do JI

Horas	Atividade
9h- 9.30h	Receção das crianças
9.30h- 10.15h	Grande grupo <ul style="list-style-type: none">- Partilhas- Canção do Bom dia- Definição das propostas do dia
10.15h- 11h	Lanche da manhã Recreio
11h- 12h	Continuação das propostas Hora da história contada por uma criança
12h- 13.30h	Almoço
13.30h- 14.45h	Hora da história Continuação das propostas
14.45h- 15.30h	Arrumação da sala Lanche da tarde Apresentação de pequenos projetos das crianças
15.30h	Saída do JI/ S.A.F.

Anexo D. Caracterização do grupo quanto à idade e ao género

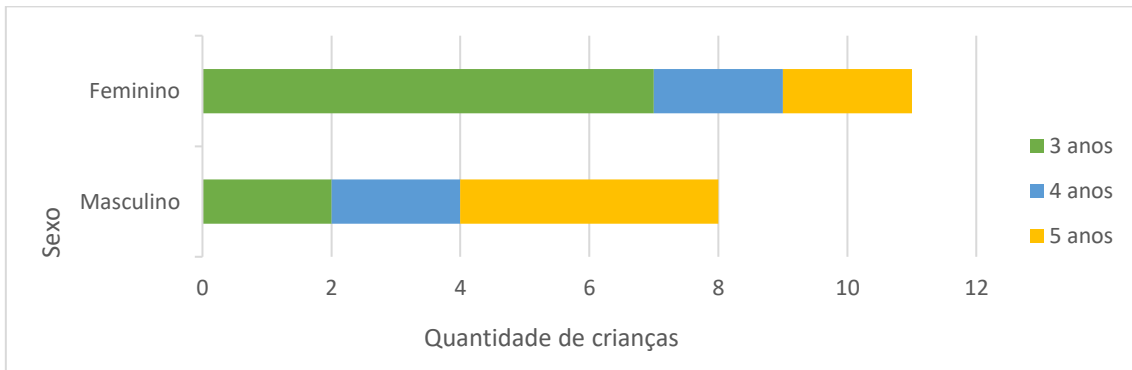


Figura 7- Caracterização do grupo quanto à distribuição das crianças por idades e género

Anexo E. Informações das famílias

Nome	Idade	Mãe			Pai			Irmãos
A.	3	POR	Secundário	Pessoal de apoio administrativo	POR	Secundário	Forças Policiais	0
Ca.	3	POR	Licenciatura	Especialista de recursos humanos	POR	Licenciatura	Outro pessoal de receção e de informação a clientes	0
Cons.	5	POR	Licenciatura	Representante Comercial	POR	Pós-graduação	Guarda dos serviços prisionais	0
Cris.	4	POR	3º ciclo	Cabeleira	POR	3º ciclo	Empregados de aprovisionamento e armazém	1
É.	3	POR	Secundário	Representante Comercial	POR	3º ciclo	Estafetas, bagageiros e distribuidores	1
F. B.	3	POR	Mestrado	Médicos dentistas e estomatologistas	POR	Licenciatura	Advogados e solicitadores	1
F. P	4	POR	3º ciclo	Empregada de mesa	POR	3º ciclo	Porteiro de edifícios	0
G.	5	POR	Secundário	Secretária	POR	Secundário	Motorista de	1

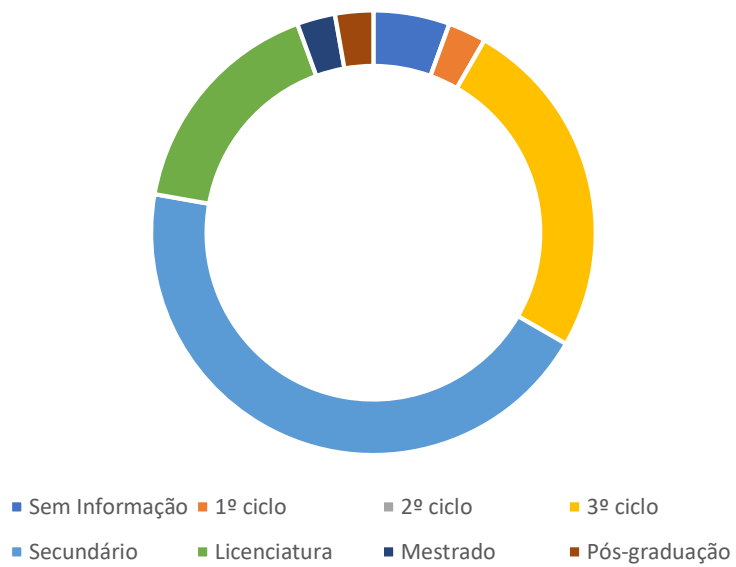
				a administr ativa e executiv o			automóveis ligeiros, táxis e carrinhas	
I.	3	POR	Secundário	Caixa Bancário ou similar	POR	Secundário	Vendedor de loja (Estabelecimento)	0
J.	4	POR	Secundário	Vendedo r de loja (Estabel ecimento)	POR	Secundário	Desempregado	0
Le.	3	POR	Secundário	Pessoal de apoio administr ativo	POR	3º ciclo	Estafetas, bagageiros e distribuidores	1
Let.	3	BRA			POR			0
Ma.	4	POR	Licenciatura	Engenhe ira civil	POR	Secundário	Motorista de automóveis ligeiros, táxis e carrinhas	2
Lo.	3	POR	3º ciclo	Domestic a	POR	1º ciclo	Preparadores de carne, peixe e similares	2
Mat.	3	POR	Secundário	Pessoal de apoio administr ativo	POR	3º ciclo	Diretor e gerente de outros serviços	1
S.	4	POR	3º ciclo	Domestic a	POR	1º ciclo	Preparadores de carne, peixe e similares	2

Ti.	4	POR	Secundário	Outros profissionais de nível intermédio de saúde	POR	Secundário	Especialista em redes informáticas	0
To.	3	POR	Licenciatura	Outros profissionais de saúde	POR	Secundário	Desempregado	0
Y.	4	POR	3º ciclo	Domestic a	POR	Secundário	Motorista de automóveis ligeiros, táxis e carrinhas	2

Legenda das Siglas

Sigla	Significado
Nacio	Nacionalidade
POR	Portugal
BRA	Brasil
ND	Informação não disponibilizada
E.E.	Encarregado de Educação

Gráfico 2- Caracterização das habilitações académicas das famílias



Anexo F. Entrevista às crianças e registos

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Conceção de regra	Conhecer a conceção de regra das crianças	1.O que é uma regra?	
B. Importância das regras	Compreender a importância que as crianças dão às regras	1.Achas que as regras são importantes? Porquê? 2.Porque é que temos regras? 3. Qual é a regra mais importante da sala?	
C. Estratégias para a implementação de regras	Conhecer as sugestões das crianças	1.O que é que podíamos fazer para que as regras fossem cumpridas por todos ou pela maior parte? 2.Achas que os jogos de rua (jogo da apanhada, do mar e da terra,...) podiam ajudar?	Explicitar estratégias (jogos, consequências,...)

Os registos das entrevistas realizadas às crianças encontram-se num documento à parte por não ter sido possível integrá-los neste documento

Anexo. G Entrevista à educadora e transcrição

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Importância das regras	Compreender a importância das regras para as crianças	1.Considera que as regras são importantes para o funcionamento da sala? Porquê? 2.Considera que as regras são importantes para o desenvolvimento da criança? Porquê?	
B. Estratégias para a implementação de regras	Conhecer as estratégias utilizadas	1. Em contexto de sala como faz para que as regras sejam cumpridas? 2. A que estratégias recorre para a implementação das regras	Explicitar estratégias (jogos, consequências,...)

Transcrição da Entrevista

Entrevistador: Obrigada por concordar com esta entrevista. Esta é realizada no âmbito da investigação sobre a importância das regras. A primeira pergunta é: considera que as regras são importantes para o funcionamento da sala?

Educadora: São!

Entrevistador: Porquê?

Educadora: Porque é com as regras,... as regras pretendem que eles se organizem se respeitem uns aos outros que consigam funcionar em grupo, em sociedade ...que faz parte da socialização deles

Entrevistador: Considera que as regras são importantes para o desenvolvimento da criança?

Educadora: São muito importantes

Entrevistador: Porquê?

Educadora: Porque ajudam a disciplinar-se a ter respeito pelos outros pelos materiais pelos espaços a organizar até o seu pensamento porque se eles não tiverem regras mais dificilmente vão conseguir organizar o próprio pensamento.., para que eles saibam estar na sociedade quando eles vão a algum lado quando estão com outras pessoas...que tenham noção que conforme os sítios em que estão há diferentes comportamentos que se esperam as pessoas e isso também acho que se aprende com as regras com o saber estar com o saber participar esperar pela vez faz parte da convivência social

Entrevistador: E em contexto de sala como faz para que as regras sejam cumpridas? Que estratégias é que utiliza?

Educadora: Normalmente combino sempre com eles as regras definimos com eles o que é que é importante e vamos fazendo sentir quando alguma coisa não está bem quando se estraga o materiais ou quando se agridem falamos com eles sobre o que é que eles pensam sobre o assunto e o que é que não correu bem e o que é que temos que fazer para que corra melhor muitas vezes não estou com muitas conversas e chamo mais vezes à atenção “ não pode ser tão alto, já combinamos que é mais baixo, não podem fazer tanto barulho senão não nos ouvimos temos que nos respeitar uns aos outros há meninos que estão a fazer outras coisas... pronto e vou pela conversa relembrando outras vezes quando há um... é ...por exemplo os jogos que eles saibam Marco os sítios onde se poem determinados jogos , a organização da sala, para que eles sejam capazes de conhecer os sítios e de os arrumar nos sítios portanto respeitar os materiais respeitar as caixas respeitar a organização da sala para que e seja funcional para todos e quando na organização do ambiente há confusão a mais normalmente recorro a um som mais alto a uma canção a um gesto que os ajudem a mudar o comportamento e a parar para eles conseguirem cumprir as regras às vezes é mesmo necessário passar para um jogo de movimento mais agitado para eles conseguirem depois acalmar e controlar e retornar à calma portanto as estratégias vão sendo adequadas aos momentos conforme a situação que se está a viver.

Entrevistador: Dou por concluída a entrevista. Obrigada pela sua disponibilidade.

Anexo H. Portfólio de JI