

“VAMOS JOGAR?”
POTENCIALIDADES DO JOGO NA EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR

Rita Aqualuza Barbeito

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

“VAMOS JOGAR?”
POTENCIALIDADES DO JOGO NA EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR

Rita Agualuza Barbeito

Relatório da prática profissional supervisionado
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Rita Friães

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Happiness only real when shared

Chris Mc Candless

Terminada esta fase, é impossível sentir-me feliz e realizada sem que tivesse ao meu lado durante todo o processo algumas pessoas, que de uma maneira ou de outra, tiveram um lugar muito especial durante este caminho. Assim quero-vos agradecer.

Em primeiro tenho que agradecer à minha louca família, que me deixa voar sem limites e me recebe de braços abertos sempre que preciso. A ti mãe, o meu rochedo, que me suporta, que me dá na cabeça e me desafia. Obrigada por todo o carinho mãe. A ti pai, que demonstras sempre o que pensas e me ouves quando preciso. Obrigada por toda a frontalidade pai. A vocês manas, cada uma da sua maneira, as minhas confidentes, amigas e que me enxugam as lágrimas ao final do dia (ou a qualquer hora). Obrigada Inês, Joana e Becas por serem o meu espelho, numa forma melhorada. O meu maior agradecimento vai para vocês, a minha família, não seria nada do que sou hoje sem o que vocês me dão. Obrigada por me deixarem ser como sou sem nunca deixarem de dar a vossa opinião e festejarem as minhas conquistas como se fossem vossas. Agradeço por todas as conversas, desafios, amor incondicional e por nunca me deixarem desistir.

Outra pessoa que tenho que agradecer é a uma das minhas melhores amigas. A ti avó Luisinha, que me escutas em todos os desabafos, que me abraças como ninguém e me dás os melhores conselhos. Obrigada avó por me teres recebido sempre de braços abertos, dando-me força quando mais precisei.

O que seriam os agradecimentos sem falar de ti Prima Paulinha, a minha madrinha de coração. A ti madrinha que me desafia, que me ouve e me ajuda em tudo. Espero ser uma educadora como tu, obrigada por partilhares a tua paixão comigo.

Agradeço também, ao resto da minha família, por me apoiarem, respeitando todas as minhas decisões, rindo comigo e ouvindo todas as minhas angústias e, acima de tudo, por me darem força para sempre continuar e nunca desistir dos meus objetivos.

Agradeço também às minhas pessoas de coração, os amigos que se tornaram família. Aos meus dois R's, Ritinha e Riri, por me terem lido todo o relatório e me terem ajudado a superar esta etapa. A vossa amizade não tem preço, sempre me ouviram e me ajudaram quando mais precisei, obrigada por estarem disponíveis a qualquer hora do dia. Obrigada Ritinha, contigo aprendi que tempo não é qualidade, que a nossa

amizade venha com mais desafios, sinceridade e cheia de amor bom como tem sido até aqui. Obrigada Riri por estes 22 anos de amizade, não tenho palavras para te descrever, ainda bem que te tenho por perto, és um exemplo a seguir, não me lembro de mim sem ti presente.

Agradecer aos meus A's, Ana e Andreia, por me fazerem ser melhor pessoa. Obrigada Txuxtuca por me ouvires e te disponibilizares para me ajudar em qualquer momento, és uma força da natureza. Obrigada Andreia, my person, por chorares comigo, por te rires comigo e por me deixares partilhares todos os momentos contigo. Obrigada por serem essenciais para mim.

Agradecer aos meus J's, Jaiminho e ao José, por me fazerem rir e relativizarem todos os meus problemas, fazendo-me ver a vida de uma forma mais simples. Obrigada Jaiminho, pelo pior melhor amigo que és. Obrigada José, pelo amigo fantástico que és.

Agradecer à Sara, imprescindível para esta minha conquista. Obrigada colega/amiga por toda a disponibilidade, ajuda e por ouvires todos os meus desabafos.

Agradecer à orientadora Rita Friães por toda a disponibilidade, entrega e dedicação. Obrigada professora por me apoiar em todos os momentos, me motivar e ouvir todos os meus pensamentos. A professora tem um lugar muito especial, deixou-me ser como sou, desafiando-me sempre a ser melhor. Tive tanta sorte em tê-la como orientadora, um ser humano fantástico, nada disto teria sido possível sem si.

Agradecer às equipas educativas das salas em que tive o privilégio de realizar a PPS I e II, por me terem feito crescer a nível pessoal e profissional. Obrigada por me desafiarem, pelo apoio, carinho e amizade. Com vocês aprendi imenso, estou grata por vos ter conhecido e por permanecerem na minha vida.

A todos obrigada.

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis. (Fernando Pessoa)

RESUMO

O presente relatório relata o processo de construção do modelo pessoal de intervenção educativa em contexto de jardim de infância, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS) do Mestrado em Educação Pré-Escolar, durante aproximadamente 4 meses.

Ao longo da PPS tive uma atitude investigativa sobre o *jogo*, tendo como ponto de partida a questão: *Qual a importância do jogo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?* Pois, o contexto não dinamizava atividades em grande grupo e as crianças não utilizam o jogo como forma de brincadeira.

Tendo em conta a natureza da problemática, parti para uma investigação assente numa abordagem qualitativa ou interpretativa orientada pelas diretrizes da investigação-ação, com os seguintes objetivos: (1) Promover momentos de interação e cooperação em grande grupo através do jogo; (2) Criar oportunidades de jogos infantis de movimento, de modo a que estes façam parte das atividades lúdicas das crianças; (3) Compreender a importância atribuída pelas famílias e pela educadora do jogo no pré-escolar; (4) Compreender quais os contributos do jogo para a aprendizagem e desenvolvimento do grupo e (5) Compreender qual o papel do educador face ao jogo.

Para a recolha de dados recorreu-se a diversos tipos de observação (naturalista e participante) - registada em notas de campo-, a questionários às famílias das crianças e à Educadora Cooperante (EC), a entrevistas semiestruturadas à EC e à Diretora da instituição e recorreu-se ainda à análise documental. No que concerne à análise e interpretação dos dados, foi elaborada uma análise categorial.

Os dados reunidos sustentam a ideia da importância das crianças terem tempo e espaço na sua vida quotidiana para o *jogo*, revelando que o mesmo poderá potenciar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança nas suas várias vertentes- cognitiva, motora, socioafetiva e social. O presente estudo permitiu ainda colocar em evidência a relevância do papel do adulto, sendo este essencial para a criação de oportunidade de *jogo*.

Palavras-chave: Criança; Jogo; Atividade Lúdica; Desenvolvimento e aprendizagem; Jardim de Infância.

ABSTRACT

This report addresses the process of building the personal model of educational intervention in the context of kindergarten, with a group of children aged between 3 and 6 years old, within the scope of the Supervised Professional Practice (PPS) of the Masters in Education Pre-school, for approximately 4 months.

Throughout the PPS I had an investigative attitude about games, starting with the question: What is the importance of games for the development and learning of children? Because, the context did not stimulate activities in large groups and children do not use games as a form of play.

Bearing in mind the nature of the problematic, I started an investigation based on a qualitative or interpretative approach guided by the guidelines of action research, with the following objectives: (1) Promote moments of interaction and cooperation in large groups through the game; (2) Create opportunities for children movement games, so that they are included in children play behavior; (3) Understand the importance attributed by families and the game educator in preschool; (4) Understand what the game contributes to the group's learning and development and (5) Understand the educator's role in relation to the game.

For the collection of data, several types of observation were used (naturalist and participant) - recorded in field notes -, questionnaires to the children's families and Cooperative Educator (CE), semi-structured interviews to the CE and the director of the institution and documentary analysis was also used. Regarding the analysis and interpretation of data, a categorical analysis was prepared.

The data gathered support the idea of the importance of children having time and space in their daily lives for the game, revealing that it can enhance the child's learning and development in its various aspects - cognitive, motor, socio-affective and social. The present study also made it possible to highlight the relevance of the role of adults, which is essential for the creation of opportunities for game.

Keywords: Children, Game; Ludic activity; Development and learning; Kindergarten.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização do Contexto Socioeducativo.....	4
2.1. Caracterização do Meio.....	5
2.2. Caracterização da Organização Socioeducativa.....	6
2.2.1. Equipa Educativa.....	8
2.2.2.1. Equipa Educativa da Instituição.....	8
2.2.2.2. Equipa Educativa da Sala.....	9
2.2.2. Ambiente Educativo.....	10
2.2.2.3. Organização do Espaço E Materiais.....	11
2.2.2.4. Organização do Tempo.....	13
2.2.3. Famílias.....	14
2.2.4. Crianças.....	15
3. Análise Reflexiva da Intervenção em Ji.....	18
3.1. Intenções para a Ação.....	19
3.1.1. Com as Crianças.....	19
3.1.2. Com as Famílias.....	21
3.1.3. Com a Equipa Educativa da Sala.....	22
3.2. Avaliação das Intenções.....	23
3.3. Avaliação de uma Criança.....	27
4. Investigação em JI.....	28
4.1. Identificação e Fundamentação de uma Problemática Emergente.....	29
4.2. Revisão da Literatura.....	30
4.2.1. Definição de Jogo.....	30
4.2.2. Importância do Jogo para as Crianças.....	33
4.2.3. Jogo como Estratégia para a Aprendizagem e Desenvolvimento das Criança.....	35

4.3. Roteiro Metodológico e Ético	37
4.4. Plano de Ação	40
4.5. Apresentação e Discussão dos Resultados	42
4.5.1. Principais Conclusões da Investigação.....	54
5. Construção da Profissionalidade Docente como Educadora de Infância.....	56
6. Considerações Finais	61
Referências Bibliográficas.....	64
Anexos.....	71
Anexo A. Portefólio de Estágio PPS II.....	72
Anexo B. Entrevista à Diretora da Instituição	73
Anexo C. Entrevista à Educadora Cooperante.....	80
Anexo D. Portefólio de uma Criança	90
Anexo E. Roteiro Ético.....	107
Anexo F. Livro De Jogos.....	114
Anexo G. Atividade - Caça Ao Urso	128
Anexo H. Jogo- Desafio-Te.....	132
Anexo I. Jogo- Passa Pelo Arco.....	136
Anexo J. Jogo- Sr. Dr.....	140
Anexo K. Jogo- Macaquinho Do Chinês.....	143
Anexo L. Jogo- Aviãozinho	146
Anexo M. Jogo- O Pomar Do Sr. Zé	149
Anexo N. Jogo- Camaleão	153
Anexo O. Jogo- Apanhada/Espinho	156
Anexo P. Jogo- Abelha Pica-Pica	160
Anexo Q- Jogo- Manteiga Derretida.....	163
Anexo R. Jogo- Sapatinho Branco, Sapatinho Azul	167
Anexo S. Tabela Categorical Das Nc.....	170

Anexo T. Tabela Categorical Dos Inquéritos À Ec E Às Famílias.....	183
Anexo U. Inquérito à Ec.....	190
Anexo V. Modelo Do Inquérito às Famílias	193

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Plano de ação</i>	40
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Quadrado 1. <i>Descrição do jogos dinamizados</i>	41
Tabela 1. <i>Análise Categorical da importância do jogo para as crianças, na perspectiva da EC e das Famílias</i>	43
Tabela 2. <i>Análise Categorical dos Benefícios do jogo para o grupo de crianças- NC</i> ...46	
Tabela 3. <i>Análise Categorical dos Benefícios do jogo para o grupo de crianças na perspectiva da EC e das Famílias</i>	46
Tabela 4. <i>Análise Categorical do Papel do Educador na promoção do jogo na vida da criança – EC</i>	52
Tabela 5. <i>Análise Categorical do Papel do Educador na promoção do jogo na vida da criança – NC</i>	52
Tabela 6. <i>Análise Categorical da expansão da Investigação</i>	54

LISTA DE ABREVIATURAS

EC	Educadora Cooperante
JI	Jardim de Infância
NC	Notas de Campo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| " | | | "

O presente relatório, “*Vamos jogar?*”: *Potencialidades do jogo na educação pré-escolar*, foi elaborado no âmbito da Prática Profissional supervisionada II (PPS) em Jardim de Infância (JI), no decorrer do terceiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este relata a reflexão do processo vivenciado na PPS II, numa instituição privada no concelho de Cascais, com um grupo de 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, no qual as inúmeras experiências contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao longo do relatório pretendo caracterizar a minha ação pedagógica na PPS II e as aprendizagens inerentes à problemática que assumiu maior relevância no período de estágio, que dá nome a este relatório. No decurso da observação que fui realizando do grupo, verifiquei que as crianças brincavam só em pares, sendo sempre os mesmos. Outra observação eu achei curiosa foi o facto de as crianças não usarem os jogos como brincadeira, sendo esta uma atividade natural da criança (Kishimoto, 1994). Esta realidade aliada ao interesse pessoal pelo tema fez-me querer investigar e intervir perante esta situação.

Com efeito, movida pela questão *Qual a importância do jogo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança*, e acreditando que este “o jogo representa uma forma básica das relações humanas” (Bateson, citado por Neto, 2003, p. 229), optei por levar a cabo uma investigação assente numa abordagem qualitativa ou interpretativa, orientada pelas linhas da Investigação-ação, com os seguintes objetivos:

- (1) Promover momentos de interação e cooperação em grande grupo através do jogo;
- (2) Criar oportunidades de jogos infantis de movimento, de modo a que estes façam parte das atividades lúdicas das crianças;
- (3) Compreender a importância atribuída pelas famílias e pela educadora do jogo no pré-escolar;
- (4) Compreender quais os contributos do jogo para a aprendizagem e desenvolvimento do grupo e
- (5) Compreender qual o papel do educador face ao jogo.

A recolha de dados passou pelo recurso a diversas técnicas: observação direta e participante, observação naturalista, entrevistas semi-dirigidas, inquéritos e análise documental. Considerando as características dos dados obtidos, privilegiou-se na fase de análise de dados a técnica de análise de conteúdo.

De forma a apresentar uma estrutura lógica e coerente, o presente relatório encontra-se organizado em duas partes. A primeira parte está dividida em 3 pontos, sendo que no primeiro ponto é designado por *Caracterização para a ação educativa*,

em que é descrito o meio em que se insere a instituição, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e as crianças. Num segundo ponto, que corresponde à *Análise Reflexiva da ação*, em que é detalhado todo o processo da intervenção, tendo em conta a observação, o planeamento e a avaliação, detalhando, posteriormente, as minhas intenções para a ação. Neste mesmo ponto encontra-se também uma avaliação global da ação interventiva, refletindo sobre a concretização das intenções delineadas, e a avaliação de uma criança do grupo. No terceiro ponto é explicitada a *problemática* que despoletou a investigação desenvolvida em JI, designando-se por “*Vamos jogar?*”: *Potencialidades do jogo na educação pré-escolar*

Esta será seguida pela *revisão da literatura* acerca da mesma, focando os princípios metodológicos e os princípios éticos que foram seguidos na investigação e reflexão, o *plano de ação* implementado e, por último, a *análise e discussão dos dados*.

A segunda parte do relatório é referente à *construção da Profissionalidade* e às *Considerações finais*. No primeiro ponto é a reflexão e análise de todo o processo vivido e desenvolvido durante a PPS I e II, creche e JI, respetivamente. No segundo ponto, é realizada uma reflexão geral que incide sobre os contributos do estágio e da investigação no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais.

É de salientar que todo o relatório tem por base o portefólio elaborado durante a PPS II (Anexo A), em que consta de forma mais detalhada toda a minha ação pedagógica, contendo assim, as Notas de Campo, todas as planificações e atividades dinamizadas.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | ' ' |

Para que seja possível adequar a ação pedagógica dos profissionais ao contexto socioeducativo em que se inserem, os Educadores devem criar um currículo que seja adequado a esse mesmo contexto. Para tal, é necessário que haja um conhecimento alargado de todo o contexto, assim, o educador deve estabelecer “contacto com as famílias e outros membros da comunidade” (Silva et al., 2016, p. 13). Por outras palavras, para “construir e gerir o currículo” é necessário que este seja adaptado “ao contexto social, às características das crianças, das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva et al, 2016, p. 13). Desta forma, é necessário planear e avaliar o ambiente educativo para que o Educador construa e gira o currículo, de modo a incidir sobre as características do meio envolvente.

Assim, nesta secção do portefólio, será apresentada uma caracterização reflexiva do contexto em que realizei a PPS II, tendo em conta o seu meio envolvente, as particularidades do estabelecimento, a equipa educativa, o ambiente educativo e as crianças e as suas famílias.

Para realizar esta caracterização de forma detalhada, recorreu-se a um conjunto variado de técnicas e instrumentos de recolha de dados, entre eles: observação direta participante, através do registo de notas de campo; análise documental e a entrevistas semi-dirigidas realizadas à Diretora e à Educadora Cooperante (Anexo B e Anexo C).

2.1. Caracterização do meio

O meio envolvente deve ser considerado, por qualquer profissional de educação, benéfico para a criança, pois, os seus recursos poderão potenciar novas aprendizagens e contribuir para a concretização das finalidades educativas. A relação entre a instituição e a comunidade permite a troca de saberes e experiências, assim, esta torna-se uma influência positiva para ambos os lados. Segundo Freinet (1975), o JI deve ser visto como um mecanismo vivo em constante modificação, sendo um prolongamento natural da vida de criança. Ou seja, “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al., 2016, p. 21).

A organização socioeducativa, em que decorreu a PPS II, localiza-se na freguesia de Carcavelos, no concelho de Cascais, numa área residencial. Esta é caracterizada por diversos acessos, comboio e autocarro, no entanto, as crianças deslocam-se para a mesma com os familiares a pé ou de carro.

O Jardim de Infância contempla, ao seu redor, diversos serviços de comércio, como lojas, supermercados, cafés e restaurantes. Nesta mesma área existem outros estabelecimentos de grande interesse: posto de correios, quartel de bombeiros e a polícia de segurança pública. É de salientar que a zona em questão é conhecida pela sua diversidade em espaços verdes, como por exemplo, um jardim bastante vasto com dois parques infantis, criando a oportunidade para as crianças contactarem com a natureza. As praias são também bastante perto da instituição educacional.

Por fim, de acordo com a Diretora da organização socioeducativa (Anexo B), a equipa educativa valoriza bastante a relação com a comunidade, usufruindo bastante de todos os recursos referenciados em cima: “estamos bastante bem referenciados, pois, temos os bombeiros, a praia, o grande parque, que nos podemos deslocar a pé, que são bastante utilizados, desde que possível (...) O grande objetivo é envolver a comunidade, abrir a porta para poderem usufruir da vizinhança.” (excertos da entrevista realizada à diretora, Anexo B).

2.2. Caracterização da organização socioeducativa

A organização socioeducativa em questão foi idealizada e criada “de raiz em 2006” (excerto da entrevista realizada à diretora, Anexo B). Trata-se de uma entidade privada com fins lucrativos, destinada a crianças dos 3 meses aos 6 anos, comportando as valências de Creche e de Jardim de Infância (site oficial da instituição, 2006). Esta organização socioeducativa define-se, então, como um sistema unitário, ou seja, encontra-se organizada numa única fase e prestada numa estrutura que acolhe o conjunto das faixas etárias (Comissão Europeia, 2014).

De acordo com o regulamento interno, esta organização educativa oferece às crianças diversos serviços: a permanência na instituição por um período de 10 horas diárias (das 8 horas às 18 horas); material escolar e equipamento didático e lúdico; uma plataforma em que os pais podem verificar as atividades das crianças de cada dia; seguro de acidentes pessoais para as crianças; expressão musical e corporal a partir de 1 ano de idade; inglês e *mindfulness* a partir dos 3 anos, filosofia para a última sala de JI e refeições. No que concerne à oferta de serviços extras, tendo estes custos acrescidos, destacam-se a extensão do horário até um máximo de 12 horas diárias, bibes, chapéu, judo, yoga, natação e dança (para as crianças que frequentam o JI) e uma refeição takeaway para as crianças.

Em relação aos objetivos estipulados pela organização, sendo estes visíveis no projeto educativo da mesma, estes surgiram “no sentido de criar uma linguagem comum [...] criando um clima de contribuição entre todos os profissionais e até mesmo para o envolvimento das famílias” (excerto da entrevista à Diretora, Anexo B). Assim, para além do projeto pedagógico geral, como referido anteriormente, é elaborado para cada sala um projeto curricular, sendo essa uma tarefa da responsabilidade de cada equipa educativa (educadora e auxiliar de ação educativa). Deste modo, os objetivos do projeto são pensados e definidos tendo em conta a criança, as necessidades, fragilidades e interesses de cada grupo. Ou seja, “o projeto educativo é uma coisa dinâmica, não é rígido e foi feito com espaço para acrescentar as pessoas.” (excerto da entrevista realizada à Diretora, Anexo B).

É de salientar que o principal objetivo da organização socioeducativa consiste na criação de um ambiente harmonioso, que proporcione o bem-estar das crianças, educadoras e famílias, promovendo a sua interação de uma forma positiva. Outro dos principais objetivos é “o desenvolvimento mental, físico, social e emocional das crianças com vista a apoiar a sua realização pessoal futura como cidadãos” (Site da instituição, 2006). Para atingir este objetivo, é desenvolvida uma aprendizagem ativa, o envolvimento das famílias, da comunidade e de toda a equipa educativa.

Tendo em conta os objetivos mencionados anteriormente, o modelo curricular que a organização socioeducativa segue é *High/Scope*. Este modelo sustenta a criança como um ser ativo, ou seja, esta deve ser envolvida de forma ativa na sua aprendizagem, adquirindo conhecimentos a partir da interação com o mundo que a rodeia. É importante ainda referir, que este modelo define o papel do adulto como guia da criança na sua própria compreensão do mundo (site oficial da instituição, 2006).

De acordo com Hohmann e Weikart (2004), o modelo *High/Scope* sugere, ainda, um ambiente físico acolhedor e estimulante para a criança, com rotinas flexíveis “destinadas à aprendizagem através da ação”, “um clima de interação social positivo”; do incentivo da resolução de problemas e “da reflexão verbal por parte das crianças” e do planeamento “de experiências que sejam alicerçadas nas ações e interesses das crianças” (p. 27).

2.2.1. Equipa Educativa

2.2.2.1. Equipa Educativa da Instituição

A equipa pedagógica da instituição em questão, em conformidade com a entrevista realizada à Diretora, é composta por duas pessoas da área administrativa, seis educadoras, sendo uma a coordenadora pedagógica, seis auxiliares de ação educativa, uma cozinheira, uma empregada de limpeza e oito professores de atividades específicas e/ou extracurriculares (educação física, judo, natação, inglês, yoga, música, dança, *mindfulness* e filosofia).

Relativamente à organização da equipa educativa, cada educadora segue o grupo desde o berçário até ao final da valência do JI. No que diz respeito às auxiliares de ação educativa, estas apenas acompanham o grupo durante um ano, trocando de sala em todos os anos letivos, não seguindo o grupo ao longo do seu percurso na organização socioeducativa.

De acordo com a entrevista realizada à Diretora, a instituição investe muito na promoção de relações positivas e ligação entre todos os profissionais da instituição, realizando diversas ações de formação nesse sentido. Ou seja, formações e/ou atividades “que estejam relacionadas com a dinâmica de grupo, com a conexão das pessoas” (excerto à entrevista da Diretora, Anexo B).

Assim, a relação dos profissionais caracteriza-se pela positividade e tem como base a comunicação, a entajuda e a cooperação. Todas estas características são observáveis no dia a dia da instituição, por exemplo, todos os elementos da equipa se auxiliam nos momentos de higiene e nos momentos de transições, ou seja, na subida e descida das escadas do edifício, quando alguém falta toda a gente para auxiliar reformula o horário. Este aspeto é visível no excerto da NC n.º 89: “A M (auxiliar) voltou à instituição, assim, a P [coordenadora pedagógica] diz-me “Rita agora voltamos todas ao horário normal, pois a M já aqui está.”” (Anexo A).

Para uma articulação entre as duas valências e entre todas as salas da instituição, ocorrem duas vezes por mês reuniões entre as Educadoras e as Auxiliares de Ação Educativa, com o intuito de partilharem informações, refletirem e tomarem decisões em conjunto. Sucede, também, uma reunião anual entre toda a equipa para refletirem acerca da sua missão, dos aspetos positivos e negativos e, ainda, para adquirirem estratégias que aperfeiçoem a sua prática. Para além das reuniões, a equipa detém diversas ações de formação, com uma certa regularidade, tanto no âmbito do

modelo *High/Scope*, como no âmbito de temas que sejam pertinentes no momento. “Esta relação de cooperação em que os/as educadores/as coordenam, planeiam e avaliam, em conjunto, a sua ação, constitui um meio de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas com efeitos na educação das crianças” (Silva et al., 2016, p. 29).

2.2.2.2. Equipa Educativa da Sala

Em relação à equipa educativa da sala do JI 3, de acordo com o Projeto Pedagógico sala (2019), esta é constituída por uma Educadora de Infância e por uma Auxiliar de Ação Educativa.

A Educadora Cooperante (EC), da sala em questão, é educadora há 6 anos, tendo trabalhado um ano em AAF’S, entrando no ano seguinte para a intuição em que se encontra atualmente (entrevista à EC, Anexo C).

As principais funções da EC consistem em realizar o projeto pedagógico da sala, planear, dinamizar, avaliar e reformular as atividades desenvolvidas, tendo sempre em conta os interesses e necessidades do grupo. A Auxiliar coopera nas observações, nos registos diários, nas rotinas, na organização do ambiente educativo e, ainda, nas planificações e dinamizações das atividades.

Neste sentido, é bastante perceptível a cooperação entre as duas profissionais, trabalhando sempre em equipa. De acordo com a entrevista realizada à EC (Anexo C), esta dá muito valor ao trabalho de equipa, sendo este “a base para uma boa prática pedagógica” (excerto da entrevista à EC, Anexo C) Ou seja, a relação entre as duas profissionais é bastante harmoniosa, estando sempre as duas a comunicar sobre todos os aspetos da dinâmica de grupo e da sala, demonstrando muita facilidade em gerir as rotinas de forma igualitária, transmitindo opiniões construtivas com o intuito de melhorar a prática de ambas. Esta descrição de relação é evidenciada na seguinte NC:

Hoje o quadro das mensagens foi realizado pela auxiliar, a interação desta com as crianças teve a mesma dinâmica que a educadora: conversa sempre muito calma e respeitosa. A interação que a Educadora e Auxiliar estabelecem com as crianças, é o ponto forte de toda esta observação. É de salientar que ambas as profissionais conversam, arranjando estratégias

em conjunto e partilhando as suas opiniões, para solucionar a fragilidade do A ao definir as áreas da sala de atividades. (Anexo A, NC n.º 6).

2.2.2. Ambiente Educativo

De acordo com Silva et al. (2016), a organização do ambiente educativo, enquanto suporte da prática pedagógica, deve ser “planeada como um contexto culturalmente rico e estimulante” (p. 17). Ou seja, o ambiente educativo é o maior auxílio da prática pedagógica do educador, pois, através da sua disposição/organização, dos materiais que contém e da dimensão este promove ou não determinadas aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Desta forma, a organização do ambiente educativo constitui um aspeto fundamental da ação do educador, pois, pode facilitar ou inibir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Ou seja, o ambiente educativo “enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento de atividades formativas” (Zabalza, 1998, p. 121). É de salientar que a organização do ambiente educativo deve ser flexível em função das necessidades, das fragilidades e dos interesses das crianças.

Esta instituição tem a arquitetura de uma vivenda com quatro andares (incluindo a cave). Em relação ao espaço interior este tem 4 acessos, dando todos diretamente para o rés-de-chão, em que detém duas salas de JI, o refeitório e duas casas de banho, sendo uma para as crianças e outra para os adultos e pessoas com mobilidade reduzida. O 1.º piso contém três salas, sendo duas de creche e uma de berçário, uma casa de banho para as crianças e dois gabinetes destinados à direção. No 2.º piso encontra-se o ginásio. Em relação à cave, esta é constituída pela sala destinada aos funcionários, a cozinha e uma sala polivalente. Todos estes pisos são interligados por lanços de escadas, tendo em todas elas corrimões de dois tamanhos e portas que se fecham com trincos. A última secção do espaço interior é uma sala adversa ao edifício principal, que neste ano se situa o JI3.

Em relação ao espaço exterior, este possui uma horta e dois parques infantis, um para a Creche e outro para o Jardim de Infância. Estes são bastante amplos, com espaços cobertos e descobertos, equipados com diversos tipos de materiais, pisos e

texturas, como por exemplo: trotinetes, bicicletas, cadeiras, mesas, blocos, escorrega, cordas, pneus, bolas, árvores, rampas, terra, calçada e poliéster.

Quanto aos espaços de JI, de acordo com o site oficial (2006), estes são organizados e flexíveis, proporcionando conforto e segurança às crianças e aos adultos. Pretende-se também que estes espaços apoiem uma abordagem sensoriomotora e, ainda, que estimulem as escolhas individuais das crianças (Site da instituição, 2006).

2.2.2.3. Organização do espaço e materiais

Relativamente à sala de atividades em questão (JI3), esta é ampla, acolhedora, iluminada por luz natural e artificial e está organizada por áreas: área dos blocos, área dos jogos, área do laboratório, área da escrita, área das artes, área dos livros e área da casa. Todas as áreas estão legendadas, com um símbolo correspondente e com a palavra correspondente escrita por baixo, com o intuito de identificá-las.

A área dos blocos e a área dos jogos dispõe de um armário com diversas prateleiras com rodas, ou seja, estes facilmente se mudam de lugar. Na área dos blocos encontra-se diversos tipos de materiais: blocos de madeiras de diversas formas, legos, carros, blocos de papel, rolos de papel, copos de plástico, pistas de madeiras e ferro, tapetes, martelos, entre outros. Estes recursos “permitem à criança explorar conceitos de construções e estruturações como a lateralidade, tamanho, quantidade, comprimento, distância, movimento e equilíbrio, possibilitando a classificação, seriação e (...) a representação criativa” (Projeto Pedagógico da Sala, 2019, p. 11). Em relação à área dos jogos, tal como o nome indica, esta contém vários jogos, de encaixe com figuras geométricas, diversos puzzles, jogos tradicionais, jogos que algumas crianças trouxeram de casa, entre outros. As crianças, neste espaço, podem “explorar jogos de matemática, desenvolvendo assim o raciocínio lógico, a motricidade fina, o reconhecimento de adjetivos que permitem classificar, seriar, agrupar e contar” (Projeto Pedagógico da Sala, 2019, p. 11).

Por sua vez, a área do laboratório, que só existe nesta sala, é constituída por diversos medidores, conta gotas, lupas, folhas, pedras, conchas, entre outros. Nesta área pretende-se que as crianças possam através da experimentação criar as teorias do mundo que as rodeia (Projeto Pedagógico da Sala, 2019).

A área das artes é composta por um móvel aberto com diversos materiais que se encontram à disposição das crianças, como por exemplo: tipos de folhas de diversos

tamanhos, tintas, pincéis, tesouras, plasticina e formas, revistas, bibes em cabides destinados aos momentos de pintura, entre outros. Assim, as crianças têm a oportunidade de explorar a sua criatividade, experimentar diversos materiais e técnicas, desenvolvendo, assim, a sua imaginação e sentido estético.

A área da escrita, como o nome indica, é a área de introdução à escrita, ou seja, nesta área pretende-se que as crianças tenham a oportunidade de contactar com as letras. Para tal, esta contempla cartões com os nomes e a imagem de cada criança, os mesmos, mas em picotado, esferográficas, canetas de feltro, lápis de cor e lápis de carvão, folhas quadriculadas e folhas pautadas, entre outros.

A área dos livros localiza-se num cantinho muito especial da sala, numa zona com acesso a partir de escadas de madeira, tendo diversas almofadas, tapetes e livros. Nesta área se encontra também diversos jogos de histórias, tendo sido alguns criados pelas crianças.

Por último, a área da casa que se localiza por baixo da área dos livros é constituída por diversos materiais, tais como: comida (de madeira, plástico, papel e tecido), loiça (plástico, metal, porcelana e madeira), roupas e acessórios (malas, camisolas, sapatos, entre outros), computadores, telemóveis e telefones, cartões, moedas e notas, caixa registadora, nenucos e respetivos objetos (cama, maxicose, entre outros). Nesta área, as crianças exploram “o faz de conta através do jogo simbólico cujos materiais (...) simbolizam experiências vividas no quotidiano familiar que as rodeia” (Projeto Pedagógico da Sala, 2019, p. 10).

Para além das áreas descritas acima, a sala de atividades apresenta um lavatório, uma casa de banho apropriada para as crianças, um armário com 20 gavetas, sendo uma por cada criança identificadas pelo nome e imagem de cada criança.

À entrada da sala, encontram-se os cabides, identificados também pelo nome e imagem respetiva. Neste mesmo espaço, encontra-se, também, os armários das áreas dos jogos e dos blocos, em que por cima dos mesmos estão expostos: a planificação semanal, com a descrição dos diversos momentos que se realizarão; uma folha respetiva à gestão da assiduidade, onde os familiares assinam quando colocam a criança no estabelecimento socioeducativo e tem, ainda, uma caixa, identificada com “Escola-Família” em que são colocados os cadernos com recados/informações.

É importante realçar que todos os mobiliários e materiais se encontram à altura e alcance das crianças. Os móveis estão legendados, com fotografias dos materiais correspondentes, para que as crianças tenham autonomia na sua exploração e

arrumação, proporcionando “a execução do ciclo encontra-brinca-arruma” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 164.).

Como referido anteriormente, o espaço deve proporcionar ordem e flexibilidade para conseguir dar resposta às fragilidades, necessidades e interesses do grupo. Este aspeto é bastante perceptível pela seguinte NC:

Foi também falado sobre a disposição dos caixotes de madeiras, pois, com esta disposição a educadora sentia que as crianças já não os usavam tanto. Assim, estes foram mudados de sítio, de modo a responder melhor às necessidades do grupo (Anexo A, NC n.º 84).

2.2.2.4. Organização do tempo

A organização do tempo é uma componente essencial na estruturação do dia a dia da vida das crianças, pois, esta permite que a criança consiga prever os diferentes momentos do dia, orientando a sua ação. Ou seja, a rotina potencia a aquisição da noção temporal, bem como a sequencialidade de acontecimentos, oferecendo segurança à criança (Hohmann & Weikart, 2009).

Neste sentido, no contexto em questão e seguindo este o modelo *High/Scope*, a EC gere o tempo de acordo com os momentos de rotina do mesmo e com base num planeamento semanal com propostas educativas para cada dia da semana, baseadas nos interesses e necessidades do grupo. Ou seja, a rotina apesar de ser definida, esta deve ser flexível, podendo ser alterada de acordo com os interesses e necessidades do grupo (Hohmann & Weikart, 2009).

Assim, no que concerne à rotina diária, esta é organizada segundo uma sequência de acontecimentos previsíveis, constantes e estáveis, de modo a que as crianças antecipem acontecimentos e, conseqüentemente, se sintam seguras e confiantes. A rotina *High/Scope* inclui diversos momentos característicos: o processo *Planear-Fazer-Rever*, o Tempo em Pequenos Grupos, o Tempo em Grande Grupo e o Tempo Exterior, sendo esta bastante destacada no dia a dia das crianças na instituição (Hohmann & Weikart, 2004).

É de salientar que a EC organiza o tempo educativo tendo como prioridade o estado de espírito da criança, para que estas “vivenciem um ambiente rico e desafiante que lhes dê segurança para se desenvolverem de acordo com os seus ritmos individuais

e para conquistarem novas aprendizagens, esperadas para o seu nível de desenvolvimento.” (excerto da entrevista à EC, Anexo C).

2.2.3. Famílias

O conhecimento dos contextos familiares das crianças, segundo Ferreira (2004), permite que o educador conheça as crianças e, conseqüentemente, consiga compreender as suas atitudes, uma vez que as suas ações e relações sociais são influenciadas e inspiradas pelas suas experiências familiares e pela sua cultura. Assim, é essencial considerar a organização socioeducativa e a casa da criança como “dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana, mesmo que possam divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos” (Ferreira, 2004, p. 65).

A partir da observação e conversas informais com a equipa educativa, é possível constatar que quase todos os pais aparentam ter habilitações académicas ao nível do ensino superior. Em relação à nacionalidade, a maioria dos pais tem nacionalidade portuguesa, todavia quatro são brasileiros, dois alemães e um inglês.

Das 20 famílias, 17 apresentam uma estrutura familiar nuclear moderna, compostas pelos pais e pelos irmãos biológicos, caso tenham (Ferreira, 2004). Das três restantes famílias, duas delas (E e S), caracterizam por uma estrutura familiar recomposta e complexa, ou seja, define-se pela constituição de laços conjugais após o divórcio (Ferreira, 2004). É de salientar que das 20 crianças apenas 3 são filhos únicos.

De acordo com as entrevistas realizadas à Diretora e à EC, a instituição educativa valoriza a articulação com as famílias, com o objetivo de esta ser um prolongamento do trabalho realizado em casa e vice-versa. Assim, existem algumas ferramentas que a instituição utiliza para comunicar com as famílias: conversas informais com a equipa educativa diárias; um site, que apenas os pais têm acesso, em que a educadora coloca fotografias dos diversos momentos do dia ou semana; o caderno Escola-Família- que se encontra sempre na mochila de todas as crianças; encontros que se realizam três vezes por ano, tendo como objetivo a partilha e a reflexão acerca de temas controversos; participação das mesmas nas atividades do dia a dia escolar; convívios, festas e exposições feitas pelas crianças.

Esta articulação entre a escola-famílias é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois, “cada criança não se desenvolve e aprende apenas

no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p. 9).

2.2.4. Crianças

O grupo de crianças da sala do JI3 é constituído por 20 crianças, sendo 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Das 20 crianças, duas têm 3 anos, cinco crianças têm 4 anos e as restantes treze crianças têm 5 anos de idade. É de salientar que 4 crianças vêm de outra sala e outras 3 crianças vêm de contextos escolares diferentes. Ou seja, a maioria das crianças deste grupo estão juntas com a mesma educadora desde a sala 1 (creche).

Quanto à nacionalidade prevalece a portuguesa, porém duas crianças são brasileiras (Mn e Is), uma inglesa (I), uma alemã (E) e uma dinamarquesa (Mg).

De acordo com a EC, este é um grupo “bastante autónomo, criativo e divertido”, salientando que são crianças bastante curiosas, ativas, participativas e comunicativas. Todas estas características são bastante visíveis nos pequenos pormenores do dia a dia, como por exemplo, ao apertar o sapato, ao vestir e despir os casacos, ao arrumar a sala, no tempo de refeição, no quadro das mensagens, na resolução de conflitos, entre outras situações. Como exemplo temos o facto de as crianças chegarem à sala e por sua iniciativa prepararem e dinamizarem o quadro das mensagens (momento de rotina de *High/Scope*): “A BM chegou à sala e decidiu preparar o quadro das mensagens, escolhendo os cartões e colocando-os voltados para baixo. De vez em quando pedia ajuda para confirmar o que se iria fazer nesse dia” (Anexo A, NC n.º 25)

É de salientar que são crianças muito queridas, expõem os seus sentimentos aos colegas e aos adultos e tentam sempre fazer com que os outros se sintam bem. Este tipo de situação é bastante visível na resolução de conflitos, em que maior parte das crianças conversa com a outra ou outras, referindo o que sente e finalizam sempre pedindo um abraço e um beijinho para se sentirem melhor:

O MM magoou o I. O I começou a chorar, o MM foi atrás dele e disse “Sorry, o que posso fazer por ti?”. Para que o I percebesse traduzi, o I respondeu “A hug and a Kiss”. O MM deu-lhe um abraço, um grande beijinho, resolvendo desta forma o seu conflito (Anexo A, NC n.º 82).

O grupo está sempre pronto para realizar novos projetos e atividades, é possível observar tal situação na NC n.º 39: “No quadro das mensagens apareceu uma mensagem a referenciar um jogo em grande grupo [...] As crianças ficaram bastantes entusiasmadas para a atividade em grupo, estando sempre a perguntar quando iríamos procurar o urso” (Anexo A).

Este grupo apresenta bastante interesse na área das artes, passando muito tempo do fazer (momento de rotina de *High/Scope*) a criar livros, a desenhar, a pintar e a recortar. Este facto é evidenciado na NC, por exemplo, n.º 93:

No tempo de fazer a área das artes estava com muitas crianças como habitual. Ao meu lado estava a B que me diz: “Achas que posso fazer um desenho do ciclo da água para pendurar e assim todos verem o que já sabemos?” Neste sentido, desenhou todo o ciclo da água, recortando, colando e pintando. (Anexo A, excerto da NC n.º 93)

Outra área pela qual este grupo também apresenta grande interesse é a área dos blocos, realizando diversas construções com materiais diferentes: blocos de madeira, copos de plástico, troncos, entre outros. Este tipo de constatação é bastante visível em diversas notas de campo: “O F e o DH construíram uma grande construção com os blocos de madeira, orgulhosos pediram-me para tirar uma fotografia” (Anexo A, NC n.º 94) e “Hoje a BM fez uma construção com arcos e bolas, esta pediu-me para fotografar, pois têm um livro de construções que estes realizaram” (Anexo A, NC n.º 160).

Todo o grupo apresenta grande interesse pela exploração da natureza, pois, passam muito tempo a realizar experiências com elementos da natureza- folhas, paus, terra, areia, flores, pinhas, entre outros- e a pesquisar sobre os animais que encontram no recreio:

O grupo do robot foi à horta, a Mi encontrou uma lesma dentro das suas galochas, assim esta pergunta aos seus colegas “alguém não tem nojo de pegar na lesma para a tirar da minha bota?”. O MM ouve isto e responde “Eu não tenho nojo nenhum! Eu posso tirar”. Este agarra na lesma e anda a passear com ela e diz-me “São tão giras, eu adoro animais. E esta lesma é mesmo bonita. Vamos pesquisar sobre ela.” (Anexo A, NC n.º 126).

É de salientar que um dos seus momentos preferidos da semana é o cuidar da horta, pedindo diversas vezes à EC para irem à horta, trazendo sementes de casa para plantarem na horta ou referenciando a horta durante o seu dia a dia:

Hoje a C trouxe umas sementes de espinafres e durante o tempo de fazer esteve a separar as diferentes sementes para se puder plantar na horta e mais tarde refere “se comer na sopa ou algo que a A cozinhasse” (Anexo A, NC n.º 65).

Em relação às suas fragilidades é referido “a impaciência na tomada de vez, ou seja, em alguns momentos de rotina ou do dia a dia, as crianças não conseguem esperar a sua vez” (excerto da entrevista à EC, Anexo C):

A educadora foi chamada pela auxiliar para ver o jogo que o A escolheu. Assim, pediu-me para acabar a dinâmica do jogo da escolha das áreas. O F e o S estavam bastante irrequietos, sempre a brincar, pedindo várias vezes para eu dizer o seu número (Anexo A, excerto da NC n.º 16).

No entanto, de forma geral defino o grupo como colaborativo, sempre pronto para começar novos projetos, bastante cooperativo, autónomo e atencioso: “Entro na sala, sento-me na roda ao lado do A. Este olha para mim e diz-me “Olá Rita. Eu gosto de ti” (Anexo A, excerto da NC n.º 111).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

A ação pedagógica do educador deve ter como base o processo contínuo de observação, reflexão, ação e avaliação (Alarcão, 2003). No processo planeamento/avaliação, é preciso ter em conta que este método deve ser aplicado partindo de uma primeira avaliação diagnóstica para conhecer e compreender aquilo que as crianças já adquiriram, uma vez que é importante “louvar o que as crianças já sabem e conseguem fazer” (Fisher, 2004, p. 21).

3.1. Intenções para a ação

Seguidamente, partindo do ponto de vista referido, apresentam-se as intenções que delinearam a minha ação pedagógica, considerando cada criança como um ser único, com experiências únicas, no planeamento da minha ação, tendo em conta a caracterização do contexto e dos seus intervenientes apresentada no ponto anteriormente.

3.1.1. Com as crianças

Depois de uma observação do grupo, torna-se importante e significativo dar intencionalidade a todas as propostas educativas. Por isso, defini intenções que me permitiram nortear toda a minha intervenção, partindo delas para propor atividades. É de salientar que na definição das minhas intenções tive em consideração as intenções definidas pela equipa educativa.

Assim, destaco como primeira intenção **construir uma relação de proximidade com as crianças estável e segura, assente no afeto, no respeito e na confiança**. Deste modo, tive como preocupação desde o início da minha intervenção estabelecer uma relação com o grupo e com cada uma das crianças, inserida no seio da afetividade, segurança e bem-estar, garantindo a satisfação das necessidades básicas de cada uma. Acreditando que esta levará a uma melhor compreensão da criança, ou seja,

À medida que o adulto se torna capaz de prever as necessidades das crianças e a forma como responderá a diferentes tipos de estímulos, a criança conhece estabilidade emocional, aprende um sentido de segurança e confiança relacionado com o sentimento de que as pessoas

e o mundo são previsíveis e oferecem experiências interessantes. (Portugal, 2012, p. 9).

De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), este estabelecimento de uma relação próxima entre o educador e a criança, constitui um “elemento definidor da profissionalidade específica das educadoras de infância” (p.45), sendo algo fundamental na mediação de novas aprendizagens. Pois, através desta relação, a criança poderia, então, mais facilmente inserir-se em processos de exploração e descoberta, encarando o educador, neste caso, a estagiária, como uma “âncora”, sentindo-se tranquila, orientada e cuidada (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Assim, tive como segunda intenção pedagógica, que me acompanhou ao longo de toda a PPS, **encarar cada criança como sujeito de direitos e ator social e participativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento**, respeitando e escutando sempre as suas opiniões, interesses e necessidades, informando-as sempre de todas as decisões (Tomás, 2011). Neste sentido, todas as minhas ações e atividades que pretendi desenvolver, explicitar e informei as crianças sobre os seus objetivos, dando espaço para que as mesmas pudessem dar a sua opinião e sugestões, escutando-as, de modo a respeitar cada criança enquanto ator principal da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Como terceira intenção, em continuação da intenção anterior, delineei **propor atividades significativas e adaptadas ao grupo, de acordo com os seus interesses e necessidades, de forma a permitir o seu desenvolvimento pleno**. Como tal, as atividades planeadas tentaram sempre ir ao encontro dos interesses e/ou fragilidades, opiniões do grupo, como também, interligadas com os objetivos e intenções da EC.

Segundo Vasconcelos (2011), o interesse da criança e envolvimento na realização nas atividades depende das atividades propostas, quanto mais oportunas e interessantes maior será o envolvimento das crianças. A partir desta ideia, durante toda a minha ação pedagógica tive sempre em mente os interesses e necessidades das crianças, de modo a adequar as atividades ao grupo de crianças, tal como, planejar em conjunto com as crianças. Planejar em conjunto fomenta atividades mais significativas para a criança, sendo estas do seu interesse, como também cria oportunidades de desenvolvimento de diversas competências.

Sendo o brincar um direito da criança, uma atividade livre, natural e a mais importante da criança (Kishimoto, 2010), tive como intenção durante toda a minha

prática pedagógica **valorizar e privilegiar o tempo de brincadeira**. Como tal, ao longo da PPS, valorizei a brincadeira, defendendo que a mesma assume a “maneira mais poderosa de a criança aprender” (Brazelton, 1995, p. 208), sendo esta essencial para o desenvolvimento de diversas competências para a criança.

Por último, apesar de ver a criança como um ser único e individual, é essencial sabermos viver em sociedade, ou seja, qual o nosso papel como bom cidadão. Assim, como intenção pretendi **proporcionar e valorizar momentos em grande grupo**, considerando-os oportunidade para as crianças aprenderem e se desenvolverem a nível socio-emocional.

As atividades em grande grupo são momentos em que os adultos se reúnem “com o grupo completo de crianças para discutir, informar sobre assuntos de interesse geral, cantar canções, contar histórias” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 370), entre outras opções de atividades. Para Bateson, (citado por Neto, 2003, p. 229), “o jogo representa uma forma básica das relações humanas”, optando por **realizar diversos Jogos como atividade em grande grupo**. Pois, os jogos podem ser vistos como atividades lúdicas que desenvolvem diversas competências, integrando diversas áreas, criando oportunidades para que a criança se desenvolva e aprenda de forma holística (Neto, 2003).

Esta intenção surgiu a partir de diversas observações das crianças a brincarem, tendo observado só brincadeiras em pares, nunca vendo as mesmas a jogarem, sendo, no entanto, uma atividade natural da criança (Kishimoto, 1994). Por outro lado, este é um tema de interesse pessoal, focando-me bastante na compreensão da importância dos momentos em grande grupo para a vida em sociedade. Assim, pretendo como objetivos e/ou intenções pessoais desta investigação: **assumir uma atitude reflexiva perante a minha prática educativa, melhorando a minha intervenção**.

3.1.2. Com as famílias

Acreditando que as famílias “são os primeiros educadores” das crianças (Marques, 2001, p. 12), tive como principal intenção envolvê-las em toda a minha prática para que estas participassem na vida das suas crianças no JI. Pois, considero que a promoção do envolvimento e participação das famílias seja um aspeto fulcral no processo educativo da criança, por constituir um meio de enriquecimento nas situações

de aprendizagem e desenvolvimento quer para as crianças, quer para os pais e educadores.

Neste sentido, é extremamente importante criar um ambiente acolhedor para as famílias, que as encoraje a participarem nas atividades que sejam promovidas pela educadora ou pela creche.

Como forma de lidar com a família, Post e Hohmann (2011) sugerem uma parceria entre pais e educadores, que se caracteriza pela confiança e respeito mútuo. Assim, de forma a construir parcerias eficazes entre mim e as famílias, fui para a PPS sempre com o pensamento de que se torna fundamental praticar uma comunicação aberta, reconhecer o papel da separação e centrar-me nos pontos fortes dos pais (Post & Hohmann, 2011). Como tal, procurei **criar uma relação de comunicação, colaboração e de confiança entre mim e as famílias**, ou seja, através de conversas informais, dei a conhecer pormenores e características das suas crianças durante as atividades e rotinas para que as famílias compreendessem a minha intervenção e criassem uma relação de confiança e bem-estar comigo. Assim, como intenção evidencia-se **comunicar, sempre que possível, experiências e conhecimentos das crianças às famílias**.

Tive como intenção **perceber algumas características das famílias e das crianças no contexto de casa**, de modo a conseguir **conhecer e entender melhor cada criança, contribuindo para uma adaptação da minha prática**.

Para conseguir alcançar estes objetivos, dei-me a conhecer desde o início da minha prática às famílias, elaborando uma carta de apresentação e coloquei-a na porta da sala em que estou a realizar a minha PPS. Nesta informei quem era, o motivo pelo qual estou na sala e qual a duração do meu estágio, tendo como intenção **integrar as famílias no meu processo de intervenção**.

3.1.3. Com a equipa educativa da sala

De acordo com Folque (2014), trabalho colaborativo é sempre a melhor forma de trabalhar, sendo a comunicação, a cooperação e a colaboração com o outro a base do mesmo. Ou seja, que através de uma boa comunicação a partilha torna-se natural e positiva e, conseqüentemente, se constrói conhecimento. Assim, a minha intenção com a equipa educativa foi **criar um ambiente tranquilo, positivo e harmonioso** que me

permitisse estar mais predisposta para aprender e comunicar com a mesma para qualquer dúvida, problema ou ajuda.

O trabalho colaborativo em educação tem como base o bom relacionamento entre a equipa educativa, como também, a partilha e discussão de ideias, estando associado à “melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente.” (Roldão, 2006, p. 27). Há ainda outros autores que corroboram esta ideia, referindo o trabalho colaborativo como um “maior potencial para repercussões positivas no desenvolvimento profissional dos professores.” (Leite e Pinto, 2016, p. 76). Assim, como intenção pretendo **estabelecer uma relação de trabalho colaborativo com a equipa educativa, envolvendo e integrando a mesma na minha prática pedagógica.**

Assim, desde o primeiro dia que me mostrei sempre disponível para ajudar em qualquer situação, tal como, a participar em todos os momentos de rotinas e atividades. Desta forma, foi-me possível ter uma boa relação com a equipa educativa, estando sempre em sintonia com as intenções da minha prática com as da equipa da minha sala e com as da equipa do contexto socioeducativo.

É de salientar que a nível de formação profissional, senti-me numa situação de grande potencial de aprendizagem, pois, estava junto de profissionais com muito tempo de experiencia. Assim, como intenção, pretendo **adquirir conhecimentos significativos** e, conseqüentemente, tornar-me numa melhor profissional através da observação, da comunicação e da reflexão sobre o que vejo e faço.

3.2. Avaliação das intenções

Em toda a prática pedagógica é essencial que o educador de infância reflita sobre a sua ação educativa, justificando e interrogando-se sobre as suas atitudes e intenções. Este processo de reflexão é essencial para uma prática de qualidade, pois, faz-nos compreender o “porquê” e o “para quê” da nossa ação educativa.

Deste modo, apresento, de seguida, uma avaliação das intenções delineadas para a ação pedagógica, descritas no ponto anterior. Esta avaliação tem como objetivo refletir não só sobre a concretização das intenções, como também demonstrar todo o meu processo, evidenciando os reajustes que foram pensados e realizados durante a ação pedagógica.

A avaliação e a reflexão são dois conceitos que se complementam, ou seja, “o que confere eficácia à avaliação é o facto de ser um processo de reflexão” (Leite, 2001, p. 50). A mesma autora define avaliação como um processo de observação, de acompanhamento e de interpretação dos resultados da ação pedagógica. Deste modo, ao longo da PPS avalei as intenções delineadas e toda a ação, apoiando-me nas notas de campo e das reflexões semanais, questionando-me sistematicamente sobre “o que fiz?”; “o que queria fazer?” e “o que mudava?”.

No que diz respeito às intenções delineadas com as crianças e evidenciando a principal intenção (**construir uma relação de proximidade com as crianças estável e segura, assente no afeto, no respeito e na confiança**), foi alcançada. É de salientar que desde o primeiro dia mostrei-me disponível para brincar e partilhar ideias com o grupo, tentando responder sempre às suas iniciativas. A meu ver, este foi o ponto forte de toda a minha prática pedagógica, conseguindo desde a primeira semana deixar de ser uma desconhecida e ser vista como parte integrante do grupo.

À medida que o tempo foi passando, as crianças foram aceitando a minha presença e acolhendo-me na sala e nas suas vidas, aproximando-se cada vez mais de mim, não só para brincar, como para os reconfortar e para me contarem as suas descobertas e vivências, começando a ver-me como um adulto de referência. Como exemplo, segue-se a seguinte NC:

Hoje a BM fez um desenho para mim. Sozinha, dobrou uma folha ao meio desenhou metade de um coração e recortou. De seguida, pediu para me sentar com ela e que a ajudasse a escrever o meu nome. Através do som esta conseguiu escrever todo o meu nome. No fim disse “Rita isto é uma coroa, serve para saberes que és a rainha dos corações” (cf Anexo A, NC nº. 18)

No que concerne à avaliação da intenção **encarar cada criança como sujeito de direitos e ator social e participativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento**, verifica-se que esta foi também alcançada, tendo em conta que durante toda a minha prática procurei dar espaço para que cada criança pudesse decidir, falar e alterar o que quisesse. Este aspeto verifica-se quer nas atividades propostas, quer nas rotinas, quer nos momentos de sua iniciativa, tido sempre em conta o respeito e a individualidade de cada criança, dando-lhes sempre oportunidade de se expressarem e de escolherem o que queriam realizar. Pela mesma linha de

pensamento, justifiquei e informei as crianças das minhas ações e atividades que desenvolvi, dando espaço para que as crianças pudessem dar a sua opinião e sugestões sobre as mesmas. Exemplo disso é o portefólio desenvolvido com a BM, em que a criança, teve voz ativa em todo o processo, sendo o principal agente da sua aprendizagem.

Relativamente à intenção de **propor atividades significativas e adaptadas ao grupo, de acordo com os seus interesses e necessidades, de forma a permitir o seu desenvolvimento pleno**, concluo que a mesma foi também concretizada. Uma vez que para as atividades planeadas tive como principal preocupação observar previamente as crianças e refletir sobre como adequar as atividades aos interesses, necessidades e/ou fragilidades das mesmas. Exemplo é a atividade “construção de um pluviómetro”, apresentada mais a baixo, em que surgiu pelo facto de uma criança querer saber a quantidade de água que chovia e assim irmos pesquisar formas de o saber, descobrindo o pluviómetro.

De acordo com Silva et al. (2016), referido nas OCEPE, considerei a criança como agente ativo do seu processo educativo, atribuindo-lhe “um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (p. 16).

Avaliando a intenção **valorizar e privilegiar o tempo de brincadeira**, esta foi também conseguida, uma vez que durante a prática planeie tendo sempre em conta os momentos de brincadeira. Estes momentos foram valorizados e privilegiados, alterando por diversas vezes as planificações por observar as crianças tão envolvidas nas suas brincadeiras. Assim, assumi o papel de observadora e em alguns casos de participante, sendo por estes me pedirem ou por achar que seria bem-recebida pelas crianças. É de salientar que alguns destes momentos foram os mais prazerosos que levo da prática.

Tendo como foco as duas últimas intenções com o grupo, **proporcionar e valorizar momentos em grande grupo e realizar diversos Jogos como atividade em grande grupo**, estas foram ao encontro da minha investigação, tendo sido as mesmas concretizadas. Com estas intenções, preocupei-me em criar diversos momentos em grande grupo, tendo sido estes de partilha de experiências, de jogos, de debate de ideias, entre outros. Pois, acredito que estes momentos são potenciadores de múltiplas aprendizagens para a criança, criando oportunidade para as crianças aprenderem a estar em grupo, socializando, aprendendo a esperar pela sua vez e também a conhecerem-se uns aos outros, desenvolvendo diversas competências.

Assim, as atividades planeadas neste âmbito alternaram bastante no espaço da sala de atividades com o espaço exterior, como se pode verificar nas planificações apresentadas posteriormente. Para concretizar estas intenções, tive sempre em atenção as rotinas do grupo, integrando nas rotinas da sala e da instituição.

Em relação às intenções delineadas com as famílias, assumo que estas foram quase alcançadas, mas não totalmente concretizadas. Pois, apesar de achar fulcral a ligação entre a instituição/família, não consegui estabelecer uma relação tão próxima com todas as famílias. Isto deveu-se ao horário que fazia, não conseguindo conhecer todas as famílias. Por outro lado, procurei criar desde o primeiro dia, uma relação baseada na confiança, na partilha e no respeito, conseguindo que algumas famílias partilhassem diversas informações comigo, algumas até de experiências pessoais, como se espelha na NC que se segue: “A mãe da CI deixou a mesma na sala, nesse momento dirige-se a mim e conta-me que no dia anterior a CI tinha feito uma birra com o pai e como este tinha resolvido a situação” (Anexo A, NC n.º 96)

Relativamente às intenções delineadas com a equipa educativa, **criar um ambiente tranquilo, positivo e harmonioso e estabelecer uma relação de trabalho colaborativo com a equipa educativa, envolvendo e integrando a mesma na minha prática pedagógica**, foram alcançadas, uma vez que consegui criar tanto com a EC e a auxiliar de ação educativa uma excelente relação de amizade, baseada numa comunicação aberta, em que foram partilhadas ideias, opiniões e acontecimentos pessoais. Estas relações foram duas das melhores coisas que levei deste estágio, tendo sido, também, uma mais-valia para a minha prática. Deste modo, tive espaço para me sentir à vontade para questionar e tirar dúvidas que me iam surgindo, obtendo sempre respostas que me ajudaram a crescer e a sentir-me mais segura na minha ação. Para proceder à maioria destas estratégias, recorri sobretudo à observação direta e aos registos escritos após as atividades, bem como às reflexões diárias e semanais. Estas técnicas permitiam-me refletir e, assim, planear atividade pertinentes que fossem ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, bem como proceder a alterações do espaço e materiais e verificar quais as estratégias mais adequadas em termos de tempo, seleção dos materiais e organização do grupo. Foi com esta medida também que refleti sobre a minha ação, adequando-a quando necessário.

3.3. Avaliação de uma criança

A avaliação é uma componente essencial do processo educacional. Esta, na educação de infância, deve possuir algumas características “assegurem que os procedimentos efetuados tenham em conta a idade e as características desenvolvimentais das crianças, a articulação e integração do currículo e a visão da criança como uma pessoa com competência que participa ativamente na construção do conhecimento” (Mallaguzzi, citado por Parente, 2015, p. 1).

Desta forma, foi elaborado um portefólio de uma criança, tendo como objetivo “observar, documentar e interpretar o que as crianças sabem, o que fazem, como raciocinam e como as atividades e as práticas da sala de aula facilitam ou impedem a sua aprendizagem” (Silva & Craveiro, 2014, p. 34). É de salientar que através da elaboração de um portefólio da criança o Educador/Professor consegue compreender se a sua prática pedagógica está a ir ao encontro das necessidades e fragilidades da criança (Silva & Craveiro, 2014).

O portefólio está organizado por áreas de conhecimento, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), e em cada uma das mesmas estão contemplados registos (notas de campo e fotografias) que demonstram as suas competências e as respetivas inferências

Este processo deve ser um processo a dois, tendo a criança um papel de relevância no mesmo, pois, a “autoavaliação é um aspeto relevante da avaliação autêntica que confere um papel ativo à criança e atribui um carácter mais interativo ao processo de avaliação” (Silva & Craveiro, 2014, p. 35). Assim, é de referir que a criança participou ativamente na construção do seu portfólio, uma vez que escolheu como o queria realizar (em dossiê), o pintou com tintas, tatuou a sua estrutura; solicitou imagens da família, colando-as onde pretendeu; escolheu a cor dos separadores e dos respetivos títulos; e escolheu, ao longo da PPS, os trabalhos que quis incluir no portfólio, justificando-o.

Neste sentido, portefólio é da BM (Anexo D), sendo esta uma criança do sexo feminino com 5 anos, bastante extrovertida, atenta, criativa, ativa e carinhosa. Esta escolha deveu-se ao facto de a criança em questão ter sido com a qual criei logo desde o início uma ligação forte e com quem tive diversos momentos a dois pertinentes e interessantes de se relatar.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo irei identificar e refletir sobre a investigação “*Vamos jogar?*”: *Potencialidades do jogo na educação pré-escolar*. Assim, como subtópicos salienta-se: (1) identificação da problemática, (2) revisão da literatura, (3) roteiro metodológico e ético, (4) plano de ação e (5) apresentação e discussão dos resultados.

4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática emergente

A investigação que desenvolvi ao longo da PPS II “*Vamos jogar?*”: *Potencialidades do jogo na educação pré-escolar* emergiu, por um lado por ter identificado que no contexto socioeducativo em que estava integrada eram escassas as atividades realizadas em grande grupo, e por outro, por ser uma área que me suscita especial interesse.

Com efeito, as atividades em grande grupo ocorrerem no contexto com pouca frequência e as sessões de Educação Física serem realizadas em *playground*, sem dar oportunidade para que as crianças experienciem o Jogo, as brincadeiras do grupo em questão, ocorriam sempre em pequenos grupos (3 ou 4 crianças no máximo), sendo sempre os mesmos grupos que as realizavam. Por outro lado, em conversas informais com as crianças foi-me possível constatar que estes não conheciam jogos em grande grupo, mostrando grande interesse neste tipo de atividades.

Sabendo que “investigar implica tentar perceber melhor uma realidade que nos interessa” (Oliveira et al., 2004, p. 133), a gestão e o saber viver em sociedade é um tema que me suscita interesse. Pois, considero fundamental que as crianças respeitem o outro, sejam bons cidadãos e interajam da forma mais correta que consigam com o outro, isto acreditando que a criança aprende e desenvolve-se a partir de “interações positivas”, sendo as de grande grupo essenciais para a vida em sociedade (Folque, 2014, p. 100). Assim, movida pelo interesse em procurar compreender *Qual a importância do jogo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança* e procurando aliar o interesse pessoal com a necessidade do contexto, levei a cabo uma investigação com os seguintes objetivos: (1) Promover momentos de interação e cooperação em grande grupo através do jogo; (2) Criar oportunidades de jogos infantis de movimento, de modo a que estes façam parte das atividades lúdicas das crianças; (3) Compreender a importância atribuída pelas famílias e pela educadora do jogo no pré-escolar;

(4)Compreender quais os contributos do jogo para a aprendizagem e desenvolvimento do grupo e (5)Compreender qual o papel do educador face ao jogo.

Assim, ao promover as atividades em grande grupo, através do jogo, quis responder: (1)Qual a importância atribuída ao jogo no pré-escolar pelos diferentes intervenientes na ação educativa (educadora e famílias)?; (2)Quais as potencialidades do jogo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo? e (3)Qual o papel do educador face ao jogo?.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Definição de Jogo

Jogu

nome masculino

- 1.atividade lúdica executada por prazer ou recreio, divertimento, distração
- 2.atividade lúdica ou competitiva em que há regras estabelecidas e em que os praticantes se opõem, pretendendo cada um ganhar ou conseguir melhor resultado que o outro; partida
- 3.série de regras a cumprir numa atividade lúdica ou competitiva
- 4.conjunto de peças que permitem a realização de uma atividade lúdica
- 5.conjunto de peças que formam um todo
- 6.atividade em que, geralmente, se arrisca dinheiro ou outra coisa
- 7.vício de jogar
- 8.cada uma das partes em que se divide uma atividade lúdica ou competitiva
- 9.o que é distribuído a cada jogador para poder jogar
- 10.valor das peças ou cartas repartidas por cada jogador
- 11.dinheiro que se arrisca em cada lance, parada
- 12.conjunto de bilhetes da lotaria
- 13.maneira de jogar, técnica utilizada por jogador ou equipa

(*jogo* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa, Porto Editora, 2003-2020)

Este conceito parece de simples interpretação, mas, “tentar definir jogo não é uma tarefa fácil” (Kishimoto, 1994, p. 105), pois abrange muitos significados, alterando consoante a perceção e as vivências de cada um. Difere de cultura para cultura

(Huizinga, 2004) porque “o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui” (Kishimoto, 1994, p. 108).

Esta é a razão por existirem diferentes definições/interpretações deste termo. Caillois (1990), defende que o jogo “deve ser definido como uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento”, que se joga quando “se quiser e o tempo que quiser” (p. 26-27). O mesmo autor encara o jogo como uma atividade cultural e social, ou seja, mesmo existindo muitos jogos de carácter individual, como é o caso do pião e o ioiô, na maior parte dos casos estes passam a ter expectadores e/ou concorrentes, fazendo com que os jogadores atraiam companhia e conseqüentemente socializem. Concluindo assim que o jogo está na maior parte dos casos agregado à competitividade (Caillois, 1990).

Huizinga (2004) define jogo como

uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e da consciência de ser diferente da vida cotidiana (Huizinga, 2004, p. 33).

O mesmo autor defende também que a concepção da palavra jogo varia de língua para língua, pois, cada povo tem o seu dialeto próprio, fazendo assim a noção de jogo seja “distinta e ampla” (Huizinga, 2004, p. 34).

Conseguimos ver através destes exemplos, a dificuldade que sempre existiu em definir este conceito. No entanto, conseguimos encontrar um ponto em comum: atividade lúdica. É apenas necessário referir que apesar deste lado lúdico, existem regras que garantem o cumprimento dos objetivos do jogo. Assim, a definição de jogo passa então pela caracterização das suas especificidades.

Neste sentido, diversos autores interligam atividade lúdica com o jogo, sempre com um objetivo específico que cria um papel extremamente importante no desenvolvimento humano (Caillois, 1990; Kishimoto, 2004 e Neto, 2003).

Albornoz (2009), seguindo outra perspectiva, defende que o lúdico e o jogo são conceitos diferentes, mesmo sendo próximos e com tendência a complementar-se. Já no entendimento de Huizinga (2004), estes são dois termos indissociáveis. E segundo Neto (2003) o jogo é uma atividade lúdica, sendo essencial para a criação de um estilo

de vida ativo nas crianças, havendo uma correlação direta com a saúde física, psicológica e emocional.

O “prazer que se sente com a resolução de uma dificuldade tão propriamente criada e tão arbitrariamente definida, que o facto de a solucionar, tem apenas a vantagem de satisfação íntima de o ter conseguido” defende Caillois (1990, p. 50). Para Santos (2004) “a atividade lúdica envolve o brinquedo (objeto), a brincadeira (ação) e o jogo (ação e regras) e acontece num determinado tempo e lugar” (p. 47).

Brougère (2003) chama a atenção sobre o uso de termos que envolvem o jogo sem que este esteja associado ao prazer e diversão, tal como no cálculo, operações de risco e entre outras situações. O uso diversificado do conceito de jogo é bastante visível no nosso dia a dia, tal como vemos em títulos de jornais, campeonatos, entre outros.

Seguindo esta linha de pensamento, podemos categorizar os jogos, de acordo com quatro aspetos: competição, sorte, simulacro e vertigem- *agôn*, *alea*, *mimicry*, *lilix*, respetivamente (Caillois, 1990):

1. *Agôn* (competição)- é referente aos jogos de rapidez, agilidade, resistência e memória. Cada jogador tem a mesma oportunidade de jogo, mas o jogador com maior persistência, treino e/ou disciplina vence. Como exemplos temos: atletismo, lutas, futebol, xadrez, entre outros.
2. *Alea* (Sorte)- ao contrário de *agôn*, este refere-se aos jogos em que a sorte prevalece. Como exemplos temos: roleta, dados, lotarias, apostas, entre outros.
3. *Mimicry* (Simulacro)- é referente aos jogos em que predomina a ilusão e o faz-de-conta. Como exemplos temos: imitações infantis, ilusionismo, entre outros.
4. *Lilix* (Vertigem)- é referente às ações de perda de controlo, da procura intencional de vertigem. Como exemplos: piruetas, carrossel, esqui, alpinismo.

Por outra perspetiva, Piaget (1979, 1973, 1975, referenciado por Dias & Mendes, 2012), classifica os jogos, tendo em conta a fase de desenvolvimento das crianças: (1)Jogos de exercício/fase sensório-motora; (2) Jogos Simbólicos/fase pré-operatória e (3)Jogos de Regras/fase das operações concretas.

A primeira fase é referente aos jogos de imitação com carácter exploratório, que é bastante visível desde o nascimento até, aproximadamente, aos 2 anos de idade (Dias & Mendes, 2012). Na segunda fase, é expectável às crianças apresentam entre os 2

anos e os 5/6 anos de idade, sendo a fase em que começam a adquirir a noção de regra e explora muito os jogos do faz-de-conta (Dias & Mendes, 2012). A terceira fase é quando a criança adquire o conceito de regra e começa a jogar em grupo, “Esta forma de “viver” o jogo vai estimular algumas competências sociais na criança que a acompanham até à idade adulta, nomeadamente as que dizem respeito à cooperação e inter-ajuda entre pares” (Dias & Mendes, 2012, p. 1).

O que distingue e define o jogo são as regras, não existindo jogo sem regras. Estas, são “imperiosas e absolutas, transcendendo toda e qualquer discussão. Não [havendo] nenhuma razão para que elas sejam assim e não de outra forma” (Caillois, 1990, p. 27). Chateau (1961), aborda a origem destas mesmas regras, referindo que desde que nascemos repetimos ritmos corporais e vocais, mantendo esta disciplina ao longo de toda a nossa aprendizagem e desenvolvimento, sendo esta a nossa técnica mais natural usada para a aquisição aprendizagens. Podemos assim concluir que as regras dos jogos tiveram origem na repetição e no ritmo.

É de salientar que são as regras que delineiam a liberdade de ação do jogador, e para Caillois (1990), esta é uma das razões para o jogo ser uma atividade tão prazerosa. Por outro lado, o mesmo autor refere que o facto do jogo ser uma atividade incerta, por não se saber o desfecho do mesmo, é outra motivação e razão para o jogo suscitar prazer e diversão a quem o joga. Pela perspectiva de Chateau (1961), o jogo distrais-nos dos nossos problemas, sendo por isso uma atividade que nos dá satisfação.

4.2.2. Importância do jogo para as crianças

Chateau (1961) refere que a “infância serve para jogar e para imitar” (p. 6), sendo o jogo a maior ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Para este autor, através do jogo a criança

põe em ação as possibilidades que dimanam da sua estrutura peculiar, realiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e desenvolve-as, une-as e complica-as, coordena o seu ser e dá-lhe vigor. [e] se o jogo desenvolve assim as funções latentes, compreende-se que o ser mais dotado é aquele que mais joga. (Chateau, 1961, p. 7)

Para Carlos Neto, professor prestigiado que se dedica à investigação da importância do jogo em Portugal, considera-o “uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atractiva e intrigante para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social” (Neto, 2003, p.5).

Neste sentido, o jogo dá oportunidade para a criança “conquista[r, muitas vezes] pela primeira vez a autonomia e a personalidade, e até os esquemas básicos de que a atividade adulta terá necessidade” (Chateau, 1961, p. 20). É de salientar que a criança ao jogar aprende a socializar e proporciona momentos de “colaboração”, “solidariedade mecânica” que tende a tornar-se orgânica (Chateau, 1961, p. 57).

De acordo com Piaget (referenciado por Kishimoto, 1994), o jogo através das regras pressupõe a interação entre as crianças, sendo a sua função “regular e integrar o grupo social” (p. 40). Assim, no jogo a criança aprende a integrar-se num grupo, aprendendo através das interações que este momento proporciona, pois, “promove o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação.” (Neto, 2001, p.195). Também Garvey (1977), citado por Neto (2001, p.195), considera que “a criança aprende a estruturar a linguagem através do jogo, isto é, brinca com verbalizações e, ao fazê-lo, generaliza e adquire novas formas linguísticas”.

Acreditando que a “criança não se educada só com os educadores” (Neto, 1995, p. 120), mas com todos os elementos do ambiente envolvente e sabendo que o jogo proporciona uma interação de pares e com diversos materiais, este é um momento de grande potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Todavia, o jogo obriga que as crianças aprendam a lidar com situações inesperadas, com conflitos, com diversos sentimentos- frustração e glória; sentimentos estes que estão sempre presentes durante a nossa vida.

Segundo Dias e Mentis (2012) a criança ao jogar;

1. *Afectivamente*: convive com as frustrações e alegrias e aceita os seus pares e as suas atitudes;
2. *Cognitivamente*: potencia a operatividade e o raciocínio;
3. *Ao nível motor*: otimiza as capacidades motoras.

(Vasconcelos, 1989; Guedes, 1991 referidos por Dias & Mendes, 2012, p. 1)

Por outras palavras, o jogo é para a criança um desafio com regras, em que esta pode fugir do mundo real, mas ao mesmo tempo leva com seriedade, tendo um lado lúdico e misterioso, com diversos benefícios para a crianças a nível cognitivo, motor, socioafetivo e social (Chateau, 1961; Dias & Mendes, 2012).

Em suma, o jogo é uma atividade natural da criança e do adulto, sendo essencial para o desenvolvimento e aprendizagem integral dos mesmos. Na criança, o jogo desenvolve a sua capacidade de questionar, de encontrara diferentes soluções para um problema, de avaliar as suas atitudes, encontrar e reorganizar a relação com os outros e resolução de problemas. Também desenvolve as suas aptidões físicas. Assim, os jogos são atividades prazerosas essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento holístico das crianças. De uma forma resumida, o jogo aumenta o repertório motor da criança “e desenvolver as suas capacidades físicas, cognitivas, sociais, afectivas e linguísticas” (Dias & Mendes, 2012, p. 1).

4.2.3. Jogo como estratégia para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças

Sabendo que um educador é o responsável por grande parte do dia da criança, este deve definir estratégias e planear atividades, adequadas a cada criança para que esta aprenda e se desenvolva de forma holística. Allet (1997), defende que o educador e o professor são os intermediários entre o aprendente e o saber, tendo em consideração os processos de aprendizagem, tornando-se um mediador entre o saber e a criança, facilitando dessa forma as aprendizagens. Neste sentido, o educador ao ajudar a criança a aprender, vai facilitar que esta ganhe autonomia.

Segundo Hohmann e Weikart (2004), o ser humano aprende através da aprendizagem ativa da ação, ou seja, uma aprendizagem a partir de experiências diretas e imediatas. Neste sentido, “o homem aprende pela experiência” (Altet, 1997, p. 57)

E é de salientar que os primeiros anos de vida (dos 3 anos aos 9 anos) são considerados períodos críticos de desenvolvimento, ou seja, é neste tempo que ocorrem as mudanças mais significativas, sendo essencial que as crianças sejam expostas “a uma estimulação organizada, em que as circunstâncias sejam apropriadamente encorajadoras” (Neto, 1995, p.11).

Deste modo, é necessário que o Educador tenha uma preocupação de proporcionar às crianças diversos momentos de prática motora, de modo a “assegurar um papel de facilitação da ação, permitindo que cada criança tenha acesso à diversificação de experiências de movimento, na exploração direta de espaços e materiais.” (Neto, 1995, p. 117).

De acordo com Neto (2001),

o jogo pode ser utilizado como um meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem. A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstratas. Os estudos de investigação têm demonstrado que a percentagem de crianças que foram estimuladas a partir de contextos lúdicos obtêm maior sucesso e adaptação escolar de acordo com os objectivos pedagógicos perseguidos. (Neto, 2001, p.199)

Neste sentido, o jogo, enquanto atividade lúdica, sendo esta desencadeada pelas crianças ou pelo educador deve ser usada como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças. Segundo Kishimoto (1994), “todo o jogo é educativo em sua essência. Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa.” (p.23). Segundo Chateau (1975), o objetivo do jogo educativo é estimular o interesse, a descoberta e a reflexão. Chamorro (2010), defende que o jogo permite o crescimento e o desenvolvimento das crianças enquanto vivem momentos de prazer e diversão, constituindo uma forma de aprendizagem de comportamentos cooperativos, promovendo situações de responsabilidade social, solidariedade e respeito com o próximo.

Assim, o jogo deve ser inserido no currículo das escolas, pois, “o jogo representa um instrumento privilegiado de educação e socialização” (Dias & Mendes, 2012, p. 1), sendo essencial necessário criar espaços e tempo de jogo (Neto, 2003). Por esta perspectiva, o educador deve inserir na sua ação pedagógica oportunidades de jogo, sendo este “um meio educativo de excelência” (Dias & Mendes, 2012, p. 1).

4.3. Roteiro metodológico e ético

Neste ponto pretendo explicitar as opções metodológicas utilizadas no presente estudo, bem como as preocupações de natureza ética inerentes à prática e ao processo investigativo.

Considerando os objetivos delineados, apresentados no ponto anterior, o estudo seguiu as diretrizes da investigação-ação. Segundo Coutinho (2006), a investigação-ação é assumido como um tipo de investigação que se caracteriza pelo seu caráter aplicado e inspirado num padrão crítico, tendo o investigador como principal propósito intervir diretamente.

Assim, a investigação realizada caracteriza-se por assumir, por parte do investigador, uma visão curiosa e uma intervenção prática, uma vez que, o seu principal objetivo visa compreender e/ou melhorar a realidade (Ponte, 2002; Coutinho et al., 2009).

Este estudo assenta numa abordagem qualitativa e interpretativa, seguindo as diretrizes da investigação-ação, como referido anteriormente. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a expressão investigação qualitativa é utilizada “como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características.” (p. 16). Os mesmos autores referem que este tipo de investigação diz respeito, essencialmente, ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”. Neste sentido, os dados recolhidos são recolhidos no ambiente natural em que as ações das crianças ocorrem, tal como a descrição e interpretação das situações observadas por mim e vivenciadas pelas crianças, analisando os dados intuitivamente (Bogdan & Biklen, 1994).

É de salientar que neste tipo de investigação é necessário que o investigador defina um plano de intervenção, em que a ação e a observação ocorram em simultâneo, realizando uma constante reflexão sobre o mesmo, acompanhada de uma análise avaliativa que ateste o seu impacto (Máximo-Esteves, 2008).

Sendo a triangulação de dados a “utilização de várias fontes de informação sobre um mesmo objecto de conhecimento” (Moreira, 2007, p. 61) e “um processo que confere qualidade à investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103), é evidente que, “quando a informação obtida a partir de diferentes fontes coincide, a evidência adquire uma força acrescida” (Moreira, 2007, p. 61), considere fundamental utilizar alguma diversidade de técnicas e instrumentos de investigação. Neste sentido, ao longo do período da prática

fui recorrendo a um conjunto de técnicas que se baseiam em três categorias: observação, conversação e análise de documentos (Latorre, citado por Coutinho et al., 2009, p. 373). Assim, tive oportunidade de cruzar os dados e retirar conclusões mais fidedignas e evidentes.

No que se refere à técnica de observação, é um processo complexo que requer muita capacidade de atenção por parte do investigador, permitindo distinguir informações necessárias e desnecessárias, bem como contextualizarmo-nos de forma mais facilitada e recolhermos o máximo de informação possível em função do objetivo do estudo (Ketele & Roegiers, 1993). Neste sentido, adotei ao longo de toda a minha prática uma observação direta participante, uma vez que durante a mesma houve envolvimento da investigadora/estagiária no contexto em que ocorreu a investigação (Sousa, 2005).

Assim, utilizei como instrumentos de observação as notas de campo que descreveram de forma detalhada o que ocorreu no contexto e, ainda, recorri a instrumentos de registo audiovisual, como fotografias e filmagens. Estes instrumentos permitiram-me, não só, um contacto direto com a realidade e um maior entendimento do que ocorre nesse contexto (Máximo-Esteves, 2008) como, intercalar inúmeros dados recolhidos de discursos, relações entre intervenientes educativos, brincadeiras e atividades (Tomás, 2011). A observação direta naturalista foi também utilizada como técnica, resultando diversos registos de momentos de brincadeira das crianças, sendo esta importante, dado que para Estrela (1994), garante a identidade e simplificação do comportamento, ou seja, tudo o que se observa ocorre de forma natural e não influenciada, referindo exatamente aquilo que acontece no dia a dia. Através destas observações naturalistas compreendi que as crianças brincavam só em pares, sendo sempre os mesmos, não utilizando os jogos como forma de brincadeira.

Já no que diz respeito às técnicas de conversação estas foram bastante usuais durante a PPS, refiro-me às conversas informais/diálogos com a equipa educativa, envolvendo-a na investigação, para que pudessem partilhar as suas ideias e pontos de vista, tendo assim em vista a partilha de experiências e opiniões, que complementassem os dados recolhidos a partir do conjunto de técnicas utilizadas (Máximo-Esteves, 2008). Optei ainda pela realização de um inquérito realizado à EC e às famílias (Anexo U e Anexo V) de modo a compreender quais as consequências da minha intervenção-dinamização de jogos- para o grupo.

Por fim, recorri à análise documental de documentos normativos da instituição (Projeto Educativo e site institucional), de modo a aprofundar um leque mais variado de conhecimentos sobre o assunto e, fundamentar alguns dados recolhidos.

Após a recolha de dados, através das técnicas e instrumentos acima mencionados, tornou-se necessário proceder à sua análise, de forma a chegar a diversas conclusões (Sousa, 2005), utilizando para isso a análise de conteúdo. De acordo com Krippendorff (citado por Vala, 1986) a análise de conteúdo define-se como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (p. 103), assim, é com base nestas inferências que podemos passar da simples descrição à interpretação.

Ao longo da investigação, tive sempre a preocupação de cumprir com os princípios éticos para a ética profissional, assumindo uma atitude reflexiva em relação a esse aspeto. Neste sentido, e baseando-me nos pressupostos éticos mencionados por Tomás (2011), apresento, no Anexo E, o roteiro ético que pautou a minha investigação, relacionando esses pressupostos com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educadores de Infância.

Partindo de um dos compromissos inerentes à Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) defini como princípios fundamentais da minha prática, e tendo por base a minha investigação, “Encarar as funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade;” e “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao [meu] alcance” (p. 1).

Por fim, assegurei e garanti a todos os participantes da investigação, os princípios que garantem a salvaguarda da confidencialidade e da privacidade, codificando/omitindo os nomes das crianças, das famílias e dos agentes educativos e ocultados os rostos dos mesmos nas fotografias. Os possíveis custos/benefícios da investigação, de forma a garantir que a mesma não teria quaisquer custos prejudiciais para as crianças. Pois, respeitei sempre as crianças como seres únicos e individuais, garantindo que as suas opiniões, interesses e direitos fossem respeitados mesmo que pusessem em causa a investigação. Informei e respeitei a equipa educativa, apresentando os objetivos da investigação e promovendo a sua participação na mesma e, por último, o consentimento informado, de forma a receber a autorização das crianças e das famílias para a realização da investigação, nomeadamente a autorização de fotografias e vídeos.

4.4. Plano de ação

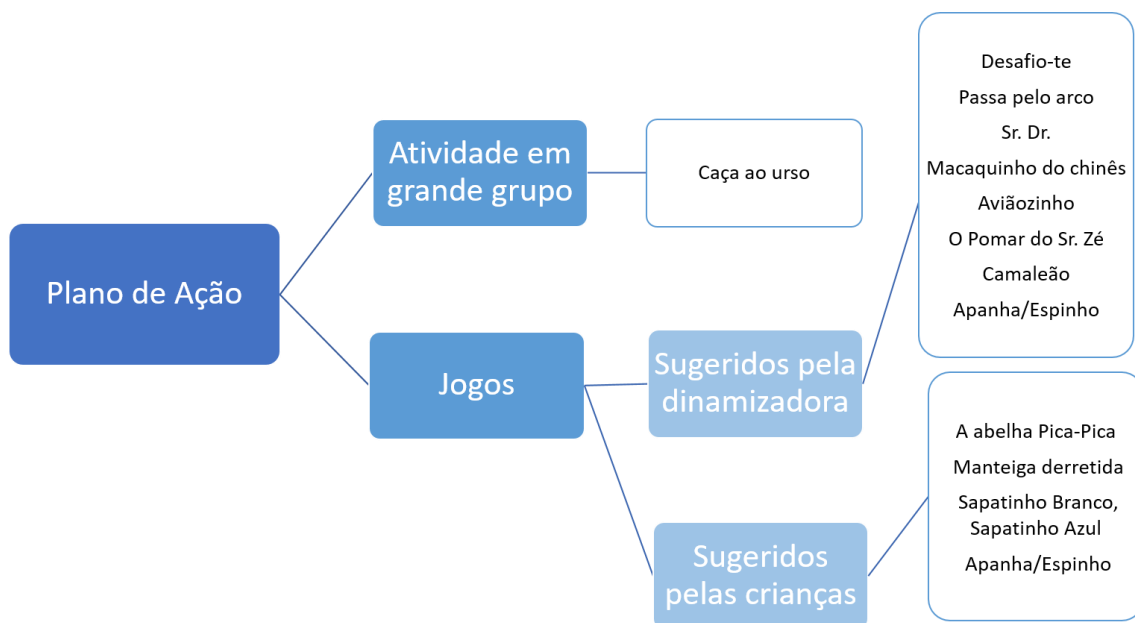
Tendo por base as diretrizes da investigação-ação torna-se essencial elaborar um plano de ação, evidenciando o que se fez perante a problemática identificada. Desta forma, durante toda a PPS II tive como principal objetivo contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, através da dinamização de jogos com o grupo.

O plano de ação elaborado, estrutura o trabalho a desenvolver, tendo em conta as características do grupo de crianças e de todo o contexto socioeducativo. É de salientar que este é sustentado nas intenções definidas no ponto anterior e tem por base quatro momentos: 1) planificação flexível; 2) ação; 3) observação; 4) reflexão (Máximo-Esteves, 2008).

Com efeito, como ilustra a figura 1, o plano de ação delineado e implementado integra um conjunto de jogos.

Figura 1

Plano de ação



É de salientar que a atividade *Caça ao Urso*, sendo esta realizada de acordo com o livro infantil *Caça ao urso* (Rosen & Oxenbury, 2004), se encontra neste esquema, pois, esta foi a primeira atividade em grande grupo desenvolvida por mim e as crianças desde então começaram a usar como brincadeira, considerando-o um jogo, colocando

o mesmo no seu livro de jogos (Anexo F). Por outro lado, o Jogo *Apanhada/Espinho* foi sugerido pela dinamizadora, no entanto, como este jogo já era conhecido pelas crianças, as mesmas tratavam-no por Espinho, tendo o grupo dado diversos contributos para o mesmo.

Em seguida, de forma a se compreender os Jogos mencionados no quadro 1 é apresentada de forma sistemática a sua explicação, é de salientar que a planificação de cada jogo se encontra em anexo, do Anexo G ao Anexo R.

Quadro 1

Descrição dos Jogos dinamizados

Jogo/Atividade em grande grupo	Descrição
Caça ao Urso	Através do livro <i>Vamos à caça do urso</i> (Rosen & Oxenbury, 2004), a dinamizadora conta a história de forma interativa em todo o grupo deve participar na história, sendo que cada ação do livro é um gesto e/ou som. (Planificação em Anexo G)
Desafio-te	As crianças estão em roda, estando uma no centro da mesma. Os lugares das crianças estão definidos no chão por objetos ou desenhados. A criança que está no centro deve desafiar as outras crianças de modo a que estas tenham que mudar de lugar e esta consiga assim um lugar na roda. Por exemplo: “Desafio a quem tem irmãos a mudar de lugar”, assim quem tiver irmãos terá que mudar de lugar, caso a criança não consiga outro lugar da roda deverá ficar no centro da mesma. (Planificação em Anexo H)
Passa pelo arco	As crianças estão em roda de mãos dadas, com um ou mais arcos entre si. O objetivo é que as crianças consigam passar o arco para o colega que se encontra ao seu lado sem soltar as mãos. (Planificação em Anexo I)
Sr. Dr,	As crianças estão em roda de mão dada, enquanto uma criança está de costas para as mesmas- o Sr. Dr. As crianças que estão em roda deverão “emaranhar-se” uns nos outros, sem nunca largarem as mãos, passando por baixo ou por cima dos braços e pernas uns dos outros. No final chamam o Sr. Dr. para que estes os “desemaranhe” sem que estes soltem as mãos. (Planificação em Anexo J)
Macaquinho do Chinês	Uma criança está encostada à parede virada de costas para os outros jogadores e diz <i>1,2,3 macaquinho do chinês</i> , enquanto os outros correm ou andam para a essa parede. Quando este se vira os outros jogadores têm de estar em estátua. Quem se mexer volta ao início. O primeiro a chegar à parede deve dizer <i>STOP</i> e fica este a contar. (Planificação em Anexo K)
Aviãozinho	Uma das crianças está com a corda e canta o <i>Aviãozinho atirou uma bomba ao ar, a que terra foi parar?</i> Nisto faz com que a corda anda à roda pelo chão, tendo que os restantes jogadores saltar quando a corda passa por si. Quando alguém tocar na corda

	deve dizer um sítio (país e/ou cidade). Todos os jogadores, em conjunto, deverão através da técnica das palmas ver quantas sílabas essa palavra tem, sendo esse o número de saltos que deverão dar. No final todos os jogadores devem ficar em estátua. (Planificação em Anexo L)
O Pomar do Sr. Zé	Uma das crianças encontra-se numa linha a meio definida e a meio da área de jogo, tendo como objetivo apanhar as outras sem sair desta linha. As restantes têm como objetivo passar para o lado oposto em que estão sem serem apanhadas pelo Sr. Zé, caso sejam apanhadas vão para a linha com o mesmo para apanharem os outros colegas. A dinâmica de jogo depende da lenga-lenga do mesmo, sendo esta que define quando se pode ou não passar para o outro lado. (Ver planificação em Anexo M)
Camaleão	Uma das crianças é o camaleão, tendo este que definir uma cor para que as outras crianças toquem num objeto dessa cor. Caso o camaleão consiga apanhar algum dos colegas antes que toquem na cor, passará esse a ser o camaleão. A dinâmica de jogo depende da lenga-lenga do mesmo, sendo esta que define quando se pode ou não ir a correr para tocar na cor. (Ver planificação em Anexo N)
Apanhada/ Espinho	Uma criança tem o objetivo de apanhar os colegas, conseqüentemente os restantes têm como objetivo fugirem para não serem apanhados. Quando uma criança é apanhada deverá ficar quieta no seu lugar à espera que seja salva. Existem diversas variações de salvamento e de apanhada, tendo sido algumas utilizadas (Ver planificação em Anexo O)
A abelha Pica- Pica	As crianças estão em roda sentadas no chão com a mão direita por baixo da do colega e a esquerda por cima do outro colega. Enquanto se canta a canção deste jogo as crianças vão batendo nas mãos umas das outras, quando a música acabar e a criança que levar a última palmada na mão deverá sair do jogo. (Ver planificação em Anexo P)
Manteiga Derretida	Um dos jogadores tem o objetivo de apanhar os restantes. Para tal, esse jogador começa a contar uma história, e quando disser as palavras "manteiga derretida", começa o jogo. Sempre que apanha alguém, essa pessoa vai afastando as pernas para os lados como se estivesse a "derreter". Para salvar essa pessoa, outro jogador que não estiver a apanhar tem de passar por baixo dela". (Ver planificação em Anexo Q)
Sapatinho Branco, Sapatinho Azul	As crianças estão em roda sentadas no chão com os pés virados para o meio da mesma. Enquanto se canta a canção deste jogo uma criança vai tocando nos pés, quando a música acabar retira-se o pé em que contagem ficou. (Ver planificação em Anexo R)

4.5. Apresentação e discussão dos resultados

Nesta fase - apresentação e discussão dos dados - é expectável que se analise os dados recolhidos, tendo por objetivo responder às questões que nortearam a investigação.

A partir dos dados recolhidos, identifiquei unidades de registo, o que constitui o ponto de partida para a categorização da informação relacionada com as potencialidades do jogo para a aprendizagem e desenvolvimento holístico da criança. Assim, para se responder às questões desta problemática identificadas anteriormente, recorreu-se à elaboração de duas tabelas categoriais (com categorias, subcategorias e indicadores), uma para a informação das NC (Anexo S) e outra para a informação dos inquéritos (Anexo T), de modo a se “reduzir e sintetizar a quantidade de informação disponível para [posteriormente realizar-se] uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados.” (Ávila de Lima, 2013, p. 7). É de salientar que em anexo se encontra o inquérito realizado à EC (Anexo U) e o modelo de inquérito realizado às famílias das crianças (Anexo V). Importa referir que apenas 9 famílias responderam ao inquérito.

(1) Qual a importância atribuída ao jogo no pré-escolar pelos diferentes intervenientes na ação educativa (educadora e famílias)?

Primeiramente, importa salientar que, de forma a realizar um cruzamento de informações entre dois tipos de inquéritos realizados, elaborou-se uma tabela categorial (Anexo T), sendo esta essencial para resposta a esta questão.

Tabela 1

Análise Categorial da importância do jogo para as crianças, na perspetiva da EC e famílias

Subcategoria	Indicadores	Freq.
Importância	Lúdico	8 (EC-2; F*-6)
	Socioafetivo	10 (EC-3; F*-7)
	Autorregulação	3 (F*)
	Estilo de vida saudável	4 (F*)
	Aprendizagem e desenvolvimento	12 (EC-3; F*-9)

Nota. *F- famílias. Verificar Anexo T.

Desta forma, como se pode constatar na tabela 2, segundo a EC o jogo é importante para a criança por ser uma **atividade lúdica**, que desenvolve diversas competências ao nível **socioafetivo**, ajudando “as crianças que precisam de se integrar ou desinibir” (cf. Anexo T). Em resumo, a EC considera os jogos momentos essenciais para a **aprendizagem e desenvolvimento holístico** da criança, pois através dos

mesmos trabalha-se diversas áreas e parâmetros. As famílias partilham a mesma opinião, referindo o jogo como um fator importante para o **desenvolvimento e aprendizagem integral** das crianças. Como justificação referem que o jogo é uma “atividade bastante completa, no sentido em que se desenvolve diversas competências” e “aprende-se através do divertimento” (cf. Anexo T). Este resultado é corroborado com a literatura por vários, de acordo com Dias e Mendes (2012), o jogo é “extremamente importante na vida das crianças” (p.1), sendo um “veículo excepcional para o desenvolvimento infantil” (p. 1). Neto (1995; 2003) refere o jogo como uma atividade lúdica essencial para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo. Gallardo-López & Vázquez (2018) defendem a mesma ideia, identificando os jogos como fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Assim, os jogos são caracterizados como imprescindíveis para um desenvolvimento integral do homem, sendo uma atividade natural do mesmo (Brougère, 2003; Caillois, 1990; Chateau, 1961; Dias & Mendes, 2012; Huizinga, 2004; Kishimoto, 1994; Kishimoto, 2010; Neto, 1995; Neto, 2001; Neto, 2003).

Outro resultado obtido, observado na tabela 2, é que 7 das 9 famílias referem o desenvolvimento **socioafetivo** como um dos fatores que torna o jogo tão importante para as crianças, evidenciando a **cooperação**, a **empatia**, na **criação de novas relações**, o desenvolvimento do **espírito de equipa** e o saber “estar em comunidade” (cf. Anexo T). Três famílias referem também a **autorregulação** como característica para a importância dos jogos, ou seja, a “gestão de sentimentos”, a “regula[ção] das suas emoções” “ajuda a que as crianças sejam mais seguras e não tenham medo de errar e que isso faz parte da vida” (cf. Anexo T). Segundo Dias e Mendes (2012), o jogo tem grandes benefícios ao nível socioafetivo e social, evidenciado estes como momentos de grande potencial para o desenvolvimento da cooperação. Chateau (1961), defende que o jogo proporciona momentos de cooperação e colaboração entre as crianças, sendo estes momentos potenciadores para a criança aceitar e conhecer o outro. Herranz (2013, citado por Gallardo-López & Vázquez, 2018), refere que o jogo é um meio de interação essencial para pares, justificando que através deste descobrem novas emoções, sensações e aprendem a interagir com o outro e com o mundo.

Existe ainda 4 famílias que dão como justificação a capacidade que os jogos têm de contribuir para um **estilo de vida saudável** através do afastamento das novas tecnologias- consolas, telemóveis e brinquedos tecnológicos- e do contacto com a natureza. De acordo com a literatura, as crianças cada vez mais têm um estilo de vida

menos ativo, devido às novas tecnologias limitarem o tempo de jogo e brincadeiras de rua (Neto, 1994, 1997, 1999 citado por Dias & Mendes, 2012), e é essencial promover o jogo como brincadeira para, conseqüentemente, se ter um estilo de vida ativo (Neto, 2003).

Em resposta à pergunta, o jogo é uma atividade lúdica e prazerosa essencial para o desenvolvimento e aprendizagem holístico da criança. Através do jogo transmitem-se valores, normas de conduta, resolvem-se conflitos, criam-se novas relações e aprende-se a viver em sociedade (Chamorro, 2010). Neste sentido, a importância que o jogo tem para a criança vai muito mais para além de ser uma atividade lúdica e prazerosa, pois, através da mesma as crianças têm um estilo de vida mais ativo, comunicam com a natureza, com os outros, criando novas relações, aprendendo a ser solidários através dos momentos de cooperação que este proporciona, aprendem a gerir as suas emoções e sentimentos, tendo grandes benefícios a nível cognitivo, motor, socioafetivo e social (Dias & Mendes, 2012; Neto, 1995, 2003). É de salientar que a partir do jogo a criança dá-se a conhecer, criando a sua personalidade, tal como define o seu papel no mundo social (Cotonhoto, 2019; Gallardo-López & Vázquez, 2018).

(2) Quais as potencialidades do jogo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo?

Para responder a esta questão foi necessário recorrer à triangulação de dados, que segundo Azevedo et al. (2013), “significa olhar para o mesmo fenómeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados” (p. 4). Deste modo, ao analisar os dados das diferentes fontes, realizei uma análise e reflexão que me levou a sustentar as conclusões encontradas.

Assim, durante a minha ação pedagógica, tal como referenciado no subcapítulo plano de ação, dinamizei um conjunto de jogos com o grupo com o objetivo de proporcionar às crianças contacto com os mesmos. Para perceber quais as potencialidades do jogo para o desenvolvimento do grupo, durante o tempo de investigação, registei os momentos observados em NC. Para completar a resposta a esta pergunta recorreu-se também aos dados dos inquéritos realizados à EC e às famílias, tendo estes apontados as conseqüências que ocorreram após as diversas dinamizações de jogos com o grupo de crianças. Assim, constatou-se que o facto de ter dinamizado e ter incluído tempo na rotina das crianças para explorarem os jogos, apresentou benefícios para a criança.

Tabela 2*Análise Categorical dos Benefícios do jogo para o grupo- NC*

Subcategoria	Indicadores	Freq.
Regras	Cumprimento	6
	Não cumprimento	4
	Tomada de consciência	4
Propostos	Pela dinamizadora	6 (30%)
	Pelas crianças	14 (70%)
Benefícios	Socioafetivo- Cooperação	6
	Socioafetivo- Estabelecimento de relações sociais	7
	Resolução de conflitos de forma autónoma	3
	Utilização dos jogos como brincadeira	4
	Integração de diversas áreas de conteúdo	3

Nota. Verificar Anexo S**Tabela 3***Análise Categorical dos benefícios do jogo para o grupo na perspectiva da EC e das famílias*

Subcategoria	Indicadores	Freq.
Benefícios	Socioafetivo	5 (EC-3; F*-2)
	Autorregulação	2 (F*)
	Utilização dos jogos como brincadeira	7 (EC- 2; (F*- 5)
	Estilo de vida mais saudável	2 (F)

Nota. *F- famílias. Verificar Anexo T

Para conseguirmos compreender os benefícios dos jogos, é necessário destacar alguns pormenores importantes que aconteceram ao longo da dinamização dos mesmos. Desta forma, sabendo que as **regras** são essenciais no jogo, analisou-se as regras pelo cumprimento, não cumprimento e tomada de consciência, como é possível observar na tabela 3. O **não cumprimento** de regras foi o que gerou conflitos durante o tempo de jogo, no entanto, foi através da perceção da **importância das regras** que os conflitos diminuíram. Ou seja, estes dois indicadores – não cumprimento e importância das regras- foram sempre referenciados nos mesmos jogos, demonstrando serem indissociáveis um do outro. No que diz respeito ao **cumprimento** de regras, este

passou a ser uma característica banal no jogo a partir do momento em que o grupo entendeu a sua importância, tal é visível na NC n.º 144:

No recreio jogou-se também ao jogo do espinho [...] A AI do JI2 quis jogar, esta não cumpriu as regras, assim o F vem ter comigo e diz: “Rita a A não cumpriu as regras, mas eu expliquei para ela não repetir. Porque como ela não cumpriu as regras não deu para jogar” (cf. Anexo S).

Deste modo, as regras, nomeadamente o seu cumprimento, são uma das potencialidades do jogo para o desenvolvimento do grupo, pois, como se verificou estes momentos foram essenciais para a obtenção e desenvolvimento de competências sociais, estimulando a aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais na criança, entre elas a cooperação, a gestão de conflitos e o respeito e o cumprimento de regras. Estes resultados são corroborados pela literatura, referindo que as regras têm um papel essencial para a aquisição de “competências sociais na criança que acompanham até à idade adulta, nomeadamente as que dizem respeito à cooperação, inter-ajuda entre pares” (Piaget, 1970; 1973; 1975, citado por Dias & Mendes, 2012, p. 1).

Outro resultado obtido desta intervenção que é relevante salientar é o facto de no início só existir tempo de jogo quando este era **proposto pela dinamizadora**. Com o passar do tempo, esta realidade foi alterada, já que 70% dos jogos dinamizados foram **propostos pelas crianças**. Importa ainda salientar que os restantes 30%, equivalente aos jogos propostos pela dinamizadora, são referentes à primeira vez que se jogou cada jogo, como é possível constatar na tabela 3. Neste sentido, os dados revelam que as crianças começaram a utilizar os jogos aprendidos no tempo de recreio, jogando-os bastantes vezes, demonstrando iniciativa própria para os jogar. Aconteceu o mesmo com a atividade em grande grupo, em que só foi proposto pela dinamizadora uma vez, a primeira vez, e proposto pelas crianças 5 vezes. Deste modo, o jogo passou a ser considerado pelas crianças como uma brincadeira, sendo este o processo natural, pois, de acordo com Kishimoto (1994), as crianças veem o jogo como uma brincadeira, sendo uma das suas atividades naturais e mais importantes.

Este é já por si um dos benefícios do jogo, tendo sido um dos resultados obtidos, ou seja, o jogo começou a **ser utilizado como brincadeira**. As crianças ao longo desta investigação pediam-me para dinamizar jogos mal chegava à instituição e passavam as 3h de recreio a jogar. Este resultado foi observado através das NC “as crianças pedem

constantemente para jogar este jogo, incluindo-o no seu leque de brincadeiras” (cf Anexo S). A EC reforça esta ideia referindo que sentiram as crianças mais despertas “para este tipo de atividades” e que “durante o recreio TODAS as crianças começaram a utilizar os jogos como brincadeira” (cf. Anexo T). Cinco das nove famílias deram o mesmo *feedback*, ou seja, que as crianças começaram a ter iniciativa para jogar em casa, incluindo-os nas suas brincadeiras. De acordo com a literatura, são vários os autores que relacionam o jogo como parte integral da criança, considerando que este é a atividade mais séria da vida da criança (Chateau, 1975; Caillois, 1990; Huizinga, 2004; Kishimoto, 1994).

Como é possível verificar nas tabelas 3 e 4, outro benefício do jogo foi a nível **socioafetivo**, relativamente à cooperação e ao estabelecimento de novas relações sociais. Pela análise da tabela 4, é possível afirmar que pela visão da EC o jogo fez com que as crianças criassem relações de referência entre si e ficassem com um espírito de grupo maior. Na opinião da EC o grupo começou a inserir todos os elementos no tempo de jogos, sendo este um dos únicos momentos em que interagiam e integravam uma das crianças no grupo. A EC observou também que as crianças que só brincavam a pares sempre com o mesmo, começaram a alargar o seu leque de amigos e a preferir, no tempo de recreio, jogar em grande grupo. Logo, em relação ao **estabelecimento de relações sociais**, esta investigação proporcionou às crianças momentos para conhecerem outras crianças com as quais não se relacionavam. É bastante visível na NC n.º 150:

Hoje executou-se o jogo manteiga derretida [...] É de salientar que todos os envolvidos ajudavam bastante a Bn, esta corria mais devagar que os colegas e todos eles davam-lhe mais avanço, ou chamavam-na para ela ir para esse lado e fugir de quem estava a apanhar (cf. Anexo T).

Os momentos de jogo foram bastante importantes para a criação de novos laços afetivos, no próprio grupo de crianças como com as crianças de outras salas: “Algumas crianças do J12 pedem para jogar, os mesmos explicam o jogo e nisto, ficam quase todas as crianças do recreio a jogar a manteiga derretida.” (cf. Anexo S). Este resultado é corroborado pela literatura, que refere que a função do jogo é de “regular e integrar o grupo social” (Piaget, referenciado por Kishimoto, 1994, p. 40), pois, as crianças nos jogos interagem com os outros, dando-se a conhecer ao mundo (Gallardo-López & Vásquez, 2018; Neto, 2001; Neto, 2003).

De acordo com Chamorro (2010), “el juego es un camino natural y universal para que la persona se desarrolle y pueda integrarse en la sociedad” (p. 24). A mesma autora refere o jogo como um instrumento privilegiado para o desenvolvimento das capacidades e áreas que se espera desenvolver enquanto criança, dando maior importância ao processo do que ao resultado. Outro benefício de grande relevância é que todas as aprendizagens realizadas no jogo são essenciais para o crescimento pessoal e para a vida em sociedade (Chamorro 2010; Neto, 2001; Neto, 2003).

Relativamente à **cooperação** foi uma característica presente em todos os momentos de jogo, através do incentivo, de indicações que as crianças davam umas às outras, de falar e da criação de táticas em conjunto. Notou-se uma ajuda extra das crianças mais velhas para as mais novas:

Hoje executou-se o jogo manteiga derretida [...] É de salientar que todos os envolvidos ajudavam bastante a Bn, esta corria mais devagar que os colegas e todos eles davam-lhe mais avanço, ou chamavam-na para ela ir para esse lado e fugir de quem estava a apanhar (cf. Anexo S).

Tal como é defendido pela literatura o jogo desenvolve diversas competências sociais, sendo uma delas a cooperação que tende a tornar-se algo natural ao longo da vida (Dias & Mendes, 2012; Chateu, 1961). Desta forma, quanto mais momentos de jogo se proporcionar maior probabilidade das crianças de se tornarem cidadãos solidários, que cooperam e colaboram uns com os outros (Chateu, 1961). De acordo com Gallardo-López e Vázquez (2018), o jogo promove, de forma positiva, a relação entre as crianças. Chamorro (2010), refere que o jogo é o maior veículo para o desenvolvimento social, pois, constitui uma forma de aprendizagem de comportamento cooperativo, promovendo situações de solidariedade e respeito com o próximo.

Outro benefício do jogo para a criança, visível só na tabela 3, é o facto de promover a **resolução de conflitos de forma autónoma**. Todavia, a resolução de conflitos de forma autónoma começou a ser recorrente quando estes começaram a usar o jogo como brincadeira. De acordo com a literatura, o jogo é bastante importante para a criança conquistar a sua autonomia, ou seja, no jogo a criança tem de reagir, muitas das vezes, de forma rápida sem poder questionar o outro, desenvolvendo a sua capacidade de decisão (Neto, 2001). Por outro lado, o jogo leva a conflito, normalmente por incumprimento das regras, sendo essencial que as crianças consigam lidar com essa frustração e alegria, aceitando os outros (Chateu, 1986; Dias & Mendes, 2012;

Neto, 1995; Neto, 2001; Neto, 2003). Este resultado é encontrado na tabela 4, em que os pais referem a autorregulação como um aspeto positivo dos jogos, ou seja, que após a dinamização dos jogos as crianças começaram por saber gerir a sua frustração de perder. Este tipo de aptidões são essenciais, pois, iremos durante toda a vida lidar com a frustração, alegria, com o inesperado e com todo o tipo de pessoas, e quanto mais “treinados” estivermos a lidar com esse tipo de situação e sentimentos, melhor será a nossa reação de cada vez que tivermos de lidar com eles.

Outro resultado encontrado na tabela 3, foi o facto de os jogos **integrarem diversas áreas de conteúdo**. Tendo já sido mencionado anteriormente e corroborado por diversos autores, o jogo como promotor do desenvolvimento e aprendizagem holístico das crianças, esta categoria vai ao encontro dessa ideia. Através da análise da tabela é bastante visível como os jogos integram as diversas áreas de conteúdo, pois, todos os jogos de alguma forma integravam mais do que uma área de conteúdo. Como exemplo temos a NC n.º 150:

Hoje executou-se o jogo manteiga derretida [...] as crianças criaram histórias fantásticas e brincavam bastante com os adjetivos que caracterizavam a manteiga. Por exemplo: Cr- “e o hipopótamo gostava de manteiga, mas era uma manteiga especial, era manteiga... fria! Num supermercado viu uma manteiga, mas era uma manteiga especial, era uma manteiga... podre!” (cf. Anexo S)

Neste exemplo, o jogo integra a área da expressão e comunicação, em foco o domínio da linguagem oral (OCEPE), tendo as crianças que entrar no mundo da imaginação e criar uma história, realizando diversas ações ao mesmo tempo: pensar e contar a história, correr quando ouvir a expressão “manteiga derretida”, saber posicionar-se para não ser apanhado, entre outros. Esta é mais uma razão que demonstra como os jogos são uma atividade lúdica muito completa, tal como é mencionado na literatura. De acordo com Macedo (2007, citado por Cotonhoto et al., 2019), um dos grandes benefícios do jogo é dar oportunidade para a criança em diversos parâmetros, pois, este integra diversas áreas.

Observando a tabela 4, os pais apontaram como benefícios do jogo o **estilo de vida saudável**, tendo as crianças começado a pedir para irem ao parque realizar jogos ou para o exterior. De acordo com Neto (2003), o jogo promove um estilo de vida saudável, pois, este tem uma correlação positiva com mais tempo em atividade física.

Em conclusão, apontou-se benefícios em diversas categorias, sendo elas: socioafetividade, nomeadamente na cooperação e no estabelecimento de relações sociais; incluir os jogos no seu leque de brincadeiras; a resolução de conflitos de forma autónoma, a autorregulação, a integração de diferentes áreas e o estilo de vida saudável. Todos estes resultados foram corroborados com a literatura, podendo afirmar que o jogo, como referido anteriormente, traz diversos benefícios para as crianças, sendo essencial para o desenvolvimento integral da criança. É de salientar que o jogo representa uma experiência fundamental de contactar com o conhecimento, de aprender através da sua ação e da “investigação, de prazer, de acertos e erros, de diferentes caminhos de cooperação, em que situações de jogo são planeadas a partir das capacidades e expectativas das crianças” (Macedo, 2007, citado por Cotonhoto et al., 2019).

(3) Qual o papel do Educador face ao jogo?

Em continuação do pensamento anterior, e sabendo da importância e dos benefícios que o jogo tem para a criança, é também importante perceber qual o papel do educador face ao jogo.

Para resposta, recorreu-se, também, à triangulação de dados, que tem como característica sustentar as conclusões através da análise e da reflexão de dados de diferentes fontes (Azevedo et al., 2013), sendo eles a entrevista à EC (Anexo T) e às NC (Anexo S). Neste sentido, através da observação da tabela 5 e da tabela 6 é possível responder à questão *Qual o papel do Educador face ao jogo?*.

Tabela 4

Análise Categorical do papel do Educador na promoção do jogo na vida da criança- EC

Subcategoria	Indicadores	Freq.
Papel do Educador	Propor Jogos	2 (EC)
	Integrar os jogos na rotina da criança	2 (EC)
	Inclusão	1 (EC)
	Incluir a participação das crianças	1 (EC)

Nota. Verificar Anexo T

Tabela 5

Análise Categorical do papel do Educador na promoção do jogo na vida da criança- NC

Subcategoria	Indicadores	Freq.
---------------------	--------------------	--------------

	Propor Jogos	6
Papel do Educador	Auxiliar na resolução de conflitos entre as crianças	3
	Dar opções para a resolução de problemas	1
	Integrar os jogos na rotina da criança	1

Nota. Verificar Anexo S

Pela análise das duas tabelas, concluímos que para a EC o papel do educador passa por propor jogos, integrar os jogos na rotina da criança, pela inclusão, por incluir a participação das crianças nos jogos, por auxiliar na resolução de conflitos entre as crianças e dar opções para a resolução de problemas.

Em relação ao indicador **propor jogos**, o educador deve pensar nos jogos que propõe de modo a que estes vão ao encontro “das fragilidades e necessidades do grupo” (cf. Anexo T). Por outro lado, é importante que este proponha jogos para que as crianças os fiquem a conhecer e possam em qualquer altura os explorar. A literatura menciona a importância do jogo e como este deve fazer parte da vida quotidiana das crianças e como elas necessitam dele, pois, “os jovens e as crianças demonstram de forma regular, uma sistemática necessidade de atividades motoras vigorosas em diversos contextos da sua vida quotidiana em dinâmicas informais e formais” (Neto, 2003, p. 1). Neste sentido, o educador deve incluir na sua rotina o jogo, sendo uma necessidade da criança. Cotonhoto et al., (2019), refere que o papel do educador começa na escolha de jogo que propõe, incidindo nas necessidades, fragilidades e interesses do grupo.

Por esta linha de pensamento, como é mencionado na tabela 5, a EC refere que o “educador tem o papel de **integrar o jogo na rotina das crianças**, dando tempo para que estes possam jogar” (cf. Anexo T). A mesma, salienta que o jogo não precisa de ser dirigido pelo educador, pois, este pode só definir na rotina tempo para que as crianças joguem. Chamorro (2010), defende que o jogo deve ser uma estratégia pedagógica utilizada pelos educadores e professores e que o mesmo deve estar no currículo de todas as escolas. Garaigordobil (2008, citado por Gallardo-López & Vázquez, 2018), defende que o jogo deve ser utilizado pelas escolas como método de aprendizagem, sendo este essencial para a promoção do desenvolvimento infantil.

Outro resultado analisado, referenciado na tabela 5 pela EC, é a **inclusão**, ou seja, o educador tem o papel de incluir todas as crianças no jogo. No decorrer de um jogo, cabe ao educador conseguir incluir todas as crianças, dando, por momentos, especial atenção a quem precisa de se desinibir. De acordo com Chamorro (2010), o

educador/professor deve evitar que se destaquem sempre as mesmas crianças durante o jogo, dando como opções, que o educador diversifique os jogos e que dê mais importância ao processo do que ao resultado.

Relativamente a incluir a **participação das crianças**, observado na tabela 5, o educador deve “ao planificar [os jogos], quere[r] que eles participem ativamente e que a sua voz seja ouvida” (cf. Anexo T). Ou seja, adotar um modelo participativo também nestes momentos, pois, sendo a criança o sujeito principal da sua aprendizagem e desenvolvimento, deixar que as mesmas participem (Hohmann & Weikart, 2004, Silva et al., 2016).

De acordo com a tabela 6, o educador tem também o papel de auxiliar na resolução de conflitos entre as crianças e dar opções para a resolução de problemas. Após a análise do indicador **auxiliar na resolução de conflitos**, apesar do educador tentar que o grupo solucione os conflitos autonomamente, deve intervir sempre que necessário para que se mantenha a integridade do jogo.

A necessidade de **dar opções de resolução de problemas**, é um indicador essencial no papel do educador para que as crianças consigam ultrapassar o problema existente sem causar frustração. É também essencial para que o jogo continue a ser uma atividade estimulante para as crianças.

Em síntese, o papel do educador face ao jogo é de propor, pensando sempre nas necessidades, fragilidades e interesses do grupo e criar tempo de jogo na rotina do grupo, através da criação de um espaço amplo e adequado para que o grupo possa jogar com o menor número de constrangimentos possíveis (Chamorro, 2010; Neto, 1995; Neto 2003). O educador deve também incluir as crianças na planificação e no processo dos jogos, ouvindo as suas sugestões e opiniões; auxiliar na resolução de problemas e de dar opções de resolução de problemas. Neste sentido, o jogo deve ser incluindo na prática pedagógica de todos os educadores e professores, tendo diversas potencialidades pedagógicas (Cotonhoto et al., 2019).

Importa referenciar umas das estratégias utilizada para motivar todas as crianças, de modo a que participassem e se interessarem pelos jogos.

Tabela 6

Análise Categorical da expansão da investigação

Subcategoria	Indicadores	Freq.
Livro de jogos	Elaboração	6

Nota. Verificar Anexo T

Este **livro de jogos** foi um complemento à investigação que surgiu em conversa, tendo sido o suporte para as crianças se lembrarem de todos os pormenores dos jogos implementados. A sua **elaboração** foi idealizada e realizada pelas crianças, tendo estas discutido e decidido entre si como e quem fazia. Este livro teve uma importância bastante acrescida nas crianças, tendo no final de cada jogo vindo pedir para escrever no computador (com a minha ajuda a fazer o som das letras para que estas conseguissem escrever ou simplesmente me ditassem a explicação do jogo). No que concerne à sua **utilização**, este foi requisitado pelas crianças para mostrar às outras salas, tanto às crianças como aos adultos, e para a escolha de um jogo.

4.5.1. Principais conclusões da investigação

Antes de mais, importa referir que cada criança é um ser único com ritmos e características singulares e que, por essa razão, pode ser mais ou menos predisposta para certo tipo de desafios. Logo, algumas crianças são mais destemidas, ativas e extrovertidas, expondo-se a mais situações de jogo. Além desse fator, importa considerar as experiências anteriores e os contextos familiares de cada criança, fazendo estes parte da vida da criança, conseguindo assim o educador compreendê-la e conhecê-la.

A principal conclusão é que o presente estudo mostra evidências de que o jogo é promotor do desenvolvimento e aprendizagem holística das crianças, sendo esta ideia defendida por diversos autores. Neste sentido, o adulto tem um papel crucial, pois cabe-lhe incluir tempo e espaço de jogo na rotina das crianças, para que estas possam incluir o jogo na sua vida quotidiana.

Deste modo, é essencial ter um espaço amplo e adequado para que o grupo possa jogar com o menor número de constrangimentos possíveis. Consequentemente, todos os educadores devem incluir na sua prática pedagógica tempo de jogo, pois, este é uma atividade lúdica bastante completa que integra diversas áreas de conteúdo, tendo muita influência no desenvolvimento e aprendizagem da criança a nível cognitivo, motor, socioafetivo e social. O educador ao incluir os jogos no dia a dia das crianças, dá espaço para que as mesmas aprendam a viver em sociedade, a respeitar e a conhecer o outro.

Este tipo de situação leva a que as crianças criem figuras de referência, através de uma relação de amizade.

De acordo com esta investigação, a partir do jogo as crianças criaram um espírito de grupo, baseado na cooperação e entreajuda. Por outro lado, o jogo tem como característica o cumprimento de regras, que são essenciais para que as crianças lidem com diversos sentimentos, nomeadamente, a frustração. O incumprimento de regras gera, algumas vezes, conflitos. Esses conflitos diminuem à medida que as crianças entendem a importância das regras, sendo essencial que o educador reforce o papel das regras até que as mesmas entendam que sem elas não existe jogo.

Em suma, concordando com a opinião de Dias e Mendes (2012), citando Neto (1996, 1997, 1999), é necessário haver uma mudança no currículo escolar, pois, vivemos numa era de tecnologia e esta leva à diminuição de atividade física. Como tal, é essencial incluir os jogos no currículo, sabendo que este tem diversas potencialidades pedagógicas. Assim, o educador tem o papel de ensinar inúmeros jogos, para que a criança se possa apropriar dos mesmos, utilizando-os como brincadeiras e com isto tenha um estilo de vida mais ativo. Por outro lado, sendo o jogo uma oportunidade rica para a aprendizagem e aquisição de capacidades físicas, cognitivas, sociais, afetivas e linguísticas, este deve ser usado como estratégia de ensino.

Em conclusão,

El juego es un instrumento trascendente de aprendizaje de y para la vida y por ello un importante instrumento de educación, y para obtener un máximo rendimiento de su potencial educativo, será necesaria una intervención didáctica consciente y reflexiva. (Chamorro, 2010, p. 28).

5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA

| ' ' | ' ' |

Ao terminar mais uma etapa (PPS I e PPS II), defino-a como um longo, árduo e bonito caminho. Como todos os caminhos que percorremos, eles são momentos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo este ficado marcado pelo crescimento a nível profissional e pessoal. Neste sentido, a reflexão sobre todos os momentos vividos é essencial: as inquietudes e as preocupações passadas e futuras; as dificuldades e as potencialidades, o impacto desta experiência no meu percurso e os princípios que nortearam a minha prática.

É de salientar que, para mim, o ato de finalizar uma etapa deixa sempre sentimentos ambíguos: a saudade e a satisfação. Ou seja, saudades de tudo o que vivi (das crianças, das equipas educativas extraordinárias com quem tive o prazer de aprender e crescer) e a satisfação por ter terminado esta etapa, sentindo-me preparada e ansiosa para o que aí vem.

O primeiro aspeto que quero evidenciar, é a importância da reflexão para o educador de infância. Durante a PPS, os momentos em que mais cresci foi nos momentos de reflexão sobre a minha prática pedagógica. Pois, é através da reflexão da ação que tomamos consciência e compreendemos o contexto em que estamos inseridos (famílias, grupo, colegas, entre outros) e nos consciencializamos da nossa prática pedagógica, conseguindo, através da reflexão, compreender que aspetos podemos melhorar (Oliveira & Serrazina, 2002). Ou seja, “É ao reflectir sobre a acção que se consciencializa [...] e se reformula o pensamento” e sendo este um “processo natural”, estamos em constante construção e aprendizagem (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 31).

A reflexão tem bastantes benefícios, referente em concreto a situações educativas, é exigida uma reflexão para a compreensão e, conseqüentemente, a adequação da prática pedagógica aos contextos (Alarcão, 1996 e Oliveira & Serrazina, 2002). Assim, este sentido de reflexão natural constante levou-me a um pensamento crítico sobre a prática, que segundo Moreira (2010), o desenvolvimento profissional resulta do balanço entre a teoria e a prática, estando sempre em constante modificação e construção.

A este conceito de reflexão aciono outros dois conceitos que estiveram sempre presentes nos momentos de reflexão, sendo eles a autoavaliação e o questionamento. Ou seja, através da reflexão fazia uma caracterização da minha prática pedagógica, avaliando-me através de questões como “será que poderia fazer de outra forma?”, “será que fez sentido tendo em conta todo o contexto?”, “porque será que isto aconteceu?”, entre outras questões. Deste modo, a reflexão, a autoavaliação e o questionamento

foram parte integral do meu dia-a-dia, acreditando que através destes poderia identificar lacunas e potencialidades na minha ação pedagógica e, assim, melhorá-la e aperfeiçoá-la. Por outras palavras “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador (...) a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58).

Este processo tornou-se essencial para que todos os dias pudesse crescer e ser melhor no dia a seguir, ou seja, este permitiu que olhasse para mim e, conseqüentemente, assumisse e compreendesse os meus erros, dando tempo e espaço para os modificar. Talvez por esta razão achei essencial evidenciar a reflexão primeiro, pois, este processo leva à autoformação constante, característica, a meu ver, essencial para se viver.

Por outro lado, a necessidade de querer melhorar leva à procura de conhecimentos, ao questionar o outro, sendo essencial o saber ouvir o outro (equipa educativa, crianças, orientadora e pais). Neste processo de aprendizagem as EC, com quem tive o enorme prazer de me cruzar, assumiram um papel determinante, pois, ajudaram-me bastante a aperfeiçoar a minha postura e o meu olhar para cada situação, muitas das vezes sem sequer me aperceber de tal processo.

Acreditando que se aprende e se desenvolve através das interações com o mundo que nos rodeia (Hohmann & Weikart, 2004), é necessário trabalhar as relações e esta foi talvez a maior aprendizagem que retiro da PPS. O trabalho colaborativo e cooperativo são essenciais para a criação de um ambiente com maior precedente para a aprendizagem e desenvolvimento, tanto a nível profissional como educadora como para as crianças, sendo este também um dos fatores para a eficácia do desempenho de cada um (Roldão, 2007 e Leite & Pinto, 2016).

Neste sentido, o contacto com diferentes profissionais de educação, permitiu-me observar diversas práticas, conseguindo adquirir um conjunto de competências e experiências. Pois, a pessoa aprende e desenvolve-se “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitária e família” (Sarmiento, 2009, p. 48). Como tal, o saber falar, o observar e o escutar foram verbos que começaram a ganhar outra cor, pois, é através dos mesmos que se criam relações positivas.

Assim sendo, a meu ver, a criança e o grupo são os principais intervenientes da ação de um educador e os 4 verbos tornam-se também essenciais para uma boa interação entre os mesmos. Esta etapa, mostrou-me a importância de escutar a criança

e de como o tempo é um bem precioso, ou seja, que é preciso dar tempo, saber esperar para que as coisas aconteçam e ganhem cor. Neste sentido, tentei sempre respeitar ao máximo cada criança, respeitando o seu *timing*, de modo, a conseguir estabelecer uma relação de proximidade com o grupo e com cada criança de forma individual. Pois, cada criança é um ser individual com direitos e deveres (Silva et al., 2016), com uma opinião própria, com interesses e fragilidades únicas. Este pensamento levou-me a querer estar perto de cada criança, de modo a conseguir compreendê-las, para tal, necessitei de tempo para que como grupo e cada criança de forma individual se sentisse à vontade para querer conversar e expressar-se comigo. É de salientar, que este será talvez o meu ponto mais forte, pois, tenho bastante facilidade em chegar às crianças, em que estas me vejam como alguém de confiança com quem queiram partilhar, rir, brincar, chorar, mimar e falar.

Desta forma, como princípio da minha prática pedagógica referencio a criação de uma relação próxima e afetiva com as crianças, por acreditar que nenhuma relação se constrói sem afeto. O afeto é, do meu ponto de vista, o motor do bem-estar, da aprendizagem, do desenvolvimento, da vinculação e do respeito. Aprendi, na PPS que não existe educar sem cuidar e vice-versa, são dois termos indissociáveis (Nörnberg, 2009).

Outra intenção e característica que me absorveu bastante interesse e atenção foi o fomentar a autonomia e o ser capaz. Começando no estágio em creche, o vivenciar crianças tão pequenas a serem capazes de muito mais do que aquilo que imaginamos foi algo que valorizei bastante. Neste tipo de situações, mais uma vez, o fator dar tempo foi essencial, pois, é necessário dar tempo para que as crianças tenham a oportunidade de fazer, errar e apreender. Em relação à valência de JI, esta para mim é-me mais confortável, conseguindo criar de forma natural oportunidade para que as crianças fossem capazes de fazer, decidir e compreender. Assim, respeitei sempre a criança como um ator social e detetor de direitos, deixando que a criança fosse o agente principal da sua aprendizagem, ouvindo-as, escutando-as e valorizando-as (Tomás, 2011 e Tomás, 2007).

Por outro lado, o facto de vivermos em sociedade, levou-me a pensar como fomentar esta vivência em grande grupo, focando muito a minha atenção para os momentos em grande grupo, indo ao encontro da minha investigação. Ou seja, que apesar de sermos seres individuais vivemos todos em sociedade e é necessário respeitar tudo o que nos rodeia.

Uma das mais valias de se realizar estágio é podermos observar e vivenciar o dia-a-dia no JI e na creche. Deste modo, a rotina é algo que sobressai, conseguindo através da mesma compreender a importância do brincar, sendo a ação mais natural e relevante do dia-a-dia da criança (Kishimoto, 2010). As crianças ao brincarem sentem prazer e envolvem-se num mundo imaginário e, o mais importante, na minha perspectiva, é que o brincar proporciona interações com o meio envolvente (crianças, espaço, materiais- brinquedos, educador, família, entre outros). Neste seguimento, acredito que, tal como Kishimoto (2010), o brincar deve ser privilegiado pelo Educador desde o início de vida da criança para que esta possa, através da interação com o meio envolvente, aprender e desenvolver-se.

Em suma, durante toda a PPS (creche e JI) vivenciei a importância de escutar as crianças e todos os intervenientes (famílias e outros profissionais), enquanto atores sociais, com direitos de participação. Assim, é essencial um olhar atento pelas particularidades do contexto, de cada criança e de cada situação, com uma postura reflexiva, valorizando bastante os momentos de brincadeira, de criação de oportunidades de experiências positivas para as crianças e de criação de relações positivas próximas baseadas na confiança, no respeito e na afetividade. Por outras palavras, estes dois estágios, contribuíram bastante para uma visão mais clara acerca da educadora de infância que quero ser, permitindo-me construir a minha identidade profissional e crescer a nível pessoal. Na medida em que contribuíram para o meu crescimento, aprendizagem e desenvolvimento enquanto pessoa, fazendo-me acreditar ainda, com mais certezas que escolhi a formação académica e a profissão certa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Chegou o momento, aquele em que se acaba uma fase e se começa a sentir uma nostalgia de refletir sobre todo o processo realizado. Acabo o meu percurso académico com a certeza que este é só o início, pois, o conhecimento é inesgotável e com o ritmo que o mundo avança temos de continuar a cultivar-nos. Durante estes 5 anos construí, descobri e melhorei uma versão de mim, tendo adquirido inúmeras aprendizagens e experiências que me permitiram superar e alcançar um sonho: ser educadora de infância.

Durante todo este percurso, cruzei-me com profissionais de educação e colegas que confiavam em mim e desafiavam-me, dando-me oportunidade para me superar. No entanto, como tudo na vida, tem também um lado mau, que nas alturas mais desafiantes repensei se estaria no caminho certo. Mas seria hipocrisia se não definisse esses momentos como os momentos em que, depois de os ultrapassar, me fizeram sentir realizada e decidida a acabar esta etapa. Ainda assim, o facto de tentar conciliar a teoria com a prática fez com que me fortalecesse a nível profissional e pessoal. Deste modo, foi através da teoria, dada ao longo da licenciatura e do mestrado, da prática vivenciada, durante a PPS I e PPS II, e da reflexão constante que delineei os princípios que movem a minha ação pedagógica.

Neste sentido, através do processo vivenciado até ao momento e a partir da reflexão do mesmo, posso afirmar que as minhas intenções e objetivos foram alcançados, resultando relações de proximidade e confiança estabelecidas com as crianças, com as famílias e com toda a equipa educativa.

Em relação à investigação, esta permitiu-me compreender a importância do jogo para cada criança e para o grupo. Os dados, suportados em literatura especializada, apontam para o uso do jogo como estratégia para o desenvolvimento e aprendizagem cognitivo, motor e socioafetivo das crianças, sendo o jogo infantil essencial para a vida adulta. Para além disso, a investigação permitiu que as crianças contactassem com todas as crianças do grupo, criando relações de referência. Os dados indicam ainda que a criança começou a incluir o jogo no seu tempo de brincadeira, sendo essencial que as crianças joguem no seu dia-a-dia. Neste sentido, é essencial o papel do adulto para criar oportunidade -tempo e espaço- para que o jogo faça parte da vida quotidiana das crianças.

Relativamente ao processo da presente investigação, foram sentidas algumas dificuldades, motivadas pela rotina muito delineada pelas crianças, ou seja, devido ao pouco tempo disponível para a realização de jogos. É de salientar que o difícil foi

começar, porque a partir do momento em que as crianças se apaixonaram pelos jogos, começaram a utilizar o tempo de recreio para jogos, pedindo-me para todos os dias lhes ensinar um jogo diferente. Posteriormente, o recreio começou a ser o tempo de jogo, tendo as crianças dado o seu contributo- jogos dinamizados por si. Por outro lado, é também pouco tempo para realizar a investigação, pois, seguindo as diretrizes da Investigação-ação seria necessário mais tempo, de modo a avaliar mais uma vez as crianças.

Deste modo, devido ao pouco tempo não foi possível correlacionar outros fatores do meio envolvente da criança que também influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento, tais como: atividades em família, experiências passadas; entre outros. Assim, como investigações futuras seria interessante relacionar o facto de inserir os jogos na vida quotidiana das crianças com um tipo de vida mais ativo, percebendo que repercussões os jogos têm na vida das crianças.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 2, 11-42.
- Albornoz, S. (2009). Jogo e trabalho: do homo ludens de Johan Huizinga, ao ócio criativo de Domenico De Masi. *Cadernos de Psicologia Social no Trabalho*, 12(1), pp. 75-92
- Altet, M. (1997) *As Pedagogias da Aprendizagem*. Instituto Piaget.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://bit.ly/2r7qa5Y>
- Ávila de Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 47(1), 7-29.
- Azevedo, C. E. F., Oliveira. L. G. L., Gonzalez, R. K., & Abdalla, M. M. (2013). A estratégia de triangulação: Objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. ENPQ, Brasília, DF.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brazelton, T. (1995). *O Grande Livro da Criança*. O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos. Editorial Presença.
- Brougère, G. (2003). *Jogo e Educação*. Artes Médias.
- Caillois, R. (1990). *Os Jogos os Homens*. Edições Cotovia.
- Chamorro, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 98, pp. 19-37.
- Chateau, J. (1961). *A criança e o Jogo*. Atlântida Editora.

- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa*. Consultado em [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166 PT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166_PT.pdf)
- Cotonhoto, L., Rossetti, C. & Missawa, D. (2019). A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. *Construção psicopedagógica*, 27(28), 1. Consultado em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005
- Coutinho, C. (2006). A investigação em "meios de ensino" entre 1950 e 1980: expectativas e resultados. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 153- 174.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação E Cultura*. Consultado em <http://doi.org/49418854>
- Dias, G. & Mendes, R. (2012). As potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança. *EFDeportes.com*, 17(173), 1.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4a Ed.). Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). "À porta do JI da Várzea" ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. "A gente gosta é de brincar com os outros meninos". *Relações Sociais entre crianças num Jardim de Infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Fisher, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In Siraj-Blatchford, I. (Org.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Texto Editora.

- Freinet, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Editorial Estampa, Lda.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. Cortez.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gallardo-López, J. & Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24, pp. 41-51.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2004). *Educar a Criança* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huizinga, J. (2004) *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Perspectiva.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. (1994). Jogo, brinquedo e brincadeira. In T. M. Kishimoto (ED), *O Jogo e a Educação Infantil* (pp. 105-128). Cengage Learning.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeira na Educação Infantil*. Comunicação apresentada no encontro Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte.
- Leite, C. (2001). *Avaliação e Projetos Curriculares de Escola e/ou de Turma*. Reorganização Curricular do Ensino Básico. In: DEB (Org.). *Avaliação das Aprendizagens: das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.
- Leite, C. & Pinto, C.L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: Condições para a existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91.

- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto Editora.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. ISCSP.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto Editora.
- Neto, C. (1995). *Motricidade e Jogo na Infância*. Sprint LTDA.
- Neto, C. (2001). Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In G. Guedes (Ed.). *Aprendizagem Motora: problemas e contextos*. (pp. 193-220). F.M.H. Edições.
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. F.M.H. Edições.
- Nörnberg, M. (2009). A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular. *Textura*, 19-20, 14-31.
- Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, pp. 29-42.
- Parente, C. (2015). *Avaliação na Educação de Infância: construindo portefólios de aprendizagem*. Universidade do Minho.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.

- Porto Editora (2020). *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Consultado em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/jogo>
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Post, J. & Hohman, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (S. Baía, Trad.) (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Roldão, M.C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 25-29.
- Rosen, M. & Oxenbury, H. (2004). *Caça ao Urso*. Caminho.
- Santos, M. (2004). *A Educação infantil e o lúdico*. Universidade Federal de Viçosa.
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista o a 6*, 29, 33-53. Consultado em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2153/1/28977-106889-1-PB.pdf>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.

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

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação.

Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A
Portefólio de Estágio PPS
II
| | ' ' | | ' ' |

ANEXO B
Entrevista à Diretora da
Instituição
| ' ' | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Diretora

Objetivos:

- Caracterizar a organização educativa a nível da sua gestão e organização;
- Compreender de que forma é promovida a relação entre as famílias e os profissionais, com o meio onde se insere;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições 	
<p>B. Organização e funcionamento da organização educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o funcionamento e a organização da instituição • Caracterizar o ambiente vivenciado no JI. 	<p>B1. Em que ano surgiu a organização educativa?</p> <p>B2. Que tipo de profissionais constituem a instituição? E quais as suas funções?</p> <p>B3. Como define o ambiente que se vive na instituição que dirige?</p> <p>B4. Existe articulação entre as várias valências da instituição? Como?</p>	

		<p>B5. Pode falar-nos acerca do processo de construção e aprovação do Projeto Educativo?</p> <p>B6. Quais as principais preocupações no que diz respeito à organização e gestão de recursos, ao nível de missão, de valores, objetivos...?</p> <p>B7. Esta organização educativa orienta-se pela abordagem HighScope. Que razões levaram a esta opção?</p> <p>B8. Uma vez que a instituição segue a abordagem HighScope, gostaríamos de saber se existe alguma formação para os profissionais nesse sentido.</p>	
C. Gestão e liderança da equipa	<ul style="list-style-type: none"> • Definir o conceito de equipa. • Caracterizar o trabalho desenvolvido. • Compreender a ação de supervisão da instituição. 	<p>C1. De que forma as equipas educativas se envolvem na elaboração do projeto educativo da organização?</p> <p>C2. Considera que existe um trabalho colaborativo entre as equipas educativas? Se sim, de que forma?</p>	
D. Participação das famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças na instituição; • Conhecer as estratégias utilizadas para a relação Escola-Família; 	<p>D1. Qual a sua perspetiva sobre a participação das famílias na organização educativa?</p> <p>D2. Como descreve e caracteriza as práticas de participação/envolvimento das famílias na organização educativa?</p> <p>D3. As famílias participam ou contribuem de alguma forma para a gestão da dinâmica da organização?</p> <p>D4. Que papel assume, enquanto diretora, na promoção dessa participação?</p>	

E. Participação da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer de que forma promovem a relação com o meio envolvente 	E1. Considera que existem potencialidades ao redor da organização e que usufruem das mesmas? E2. Desenvolvem parcerias com entidades locais? De que forma e quais os objetivos?	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade	

B1. Em que ano surgiu a organização educativa?

R: 2006

B2. Que tipo de profissionais constituem a instituição? E quais as suas funções?

R: São educadoras de infância e são auxiliares de educação, depois existem duas pessoas da área administrativa, sou eu e a L., depois há uma cozinheira, e uma senhora da limpeza

B3. Como define o ambiente que se vive na instituição que dirige?

R: Acho que é simpático, que as pessoas se sentem disponíveis e especiais, e que as pessoas que vêm para aqui gostam daquilo que fazem, sentindo que aquilo que fazem é especial.

B4. Existe articulação entre as várias valências da instituição? Como?

R: Acho que sim. Nós investimos muito nisso, portanto nós fazemos muitas ações de formação nesse sentido, fazemos muitas coisas que estejam relacionadas com a dinâmica de grupo, com a conexão das pessoas, fazemos mindfulness em equipa, fazemos todos os anos reuniões fora da organização educativa, por exemplo em hotéis em que temos dinâmicas de grupo, em que temos formações fora, e temos pessoas que nos ajudam a desafiar-nos, também temos outras pessoas de fora a darem-nos formação. Temos sempre esse encontro lúdico anual, num sítio simpático, com almoço, procuramos promover essa especialidade de nos darmos bem, e de nos conhecermos, e de tentarmos aproveitar o melhor que todos temos.

B5. Pode falar-nos acerca do processo de construção e aprovação do Projeto Educativo?

R: O projeto educativo surgiu no sentido de criar uma linguagem comum, não sendo necessária a criação de polícias para andarem a vigiar as pessoas, nem a criar nenhum clima de medo ou de obediência, portanto haver um clima de contribuição, onde as pessoas saibam aquilo que é suposto fazerem e aquilo que é esperado delas, quais são as expectativas, portanto as pessoas podem desenvolverem-se tendo em conta aquilo que são as expectativas do modelo, portanto não é para agradar à pessoa A, B ou X, ou o pai ou a criança, as pessoas vão trabalhar dentro de uma lógica profissional, e portanto as pessoas acabam por ter as suas próprias guias internas, e isso acaba por ser mais fácil. O projeto educativo visa estes princípios, normalmente é tão lato, mas o HighScope permitiu alguma facilidade, quer na divisão do tempo, quer na divisão dos espaços, quer no acompanhamento e desenvolvimento das crianças, quer na formação dos professores, portanto acaba ter um esquema 360º, que no início, enquanto estávamos todos um pouco “verdes” na situação, e isto foi uma boa ferramenta de orientação.

B6. Quais as principais preocupações no que diz respeito à organização e gestão de recursos, ao nível de missão, de valores, objetivos...?

R: Uma preocupação que nós temos que garantir que todas as pessoas, sejam respeitadas e se tratem bem, aquilo que nós queremos que seja feito com as crianças tem que ser feito com os adultos. Tem de existir aprendizagem ativa, as pessoas têm que ter a escolha para saberem como querem fazer as coisas, têm que se sentir livres para falar, têm que se sentir com capacidade para essas situações. As pessoas também são desafiadas, portanto o clima que queremos dar às crianças é o clima que temos que criar para nós próprios adultos e, portanto, se nós tivermos respeito e se nos tratarmos a todos como *gente grande*, acaba por surgir. Assim como nós queremos que as crianças se encontrem na zona de desenvolvimento proximal, de alguma forma estimuladas, nós também temos que fazer isso enquanto adultos. Queremos criar nas crianças que elas consigam resolver problemas, a conectarem-se com os outros, a serem gentis e tentarem sentir emoções positivas, terem empatia. O meu objetivo quando entrei na área da educação era de criar uma escola onde as pessoas fossem “fixes”, que gostem de vir, onde uma pessoa tem que acordar todos os dias com vontade para trabalhar porque ao contrário das crianças, estas não podem mudar de emprego. O clima fundamental é as pessoas sentirem-se bem, as crianças só se vão sentir bem se nós conseguirmos transmitir um bom ambiente.

B7. Esta organização educativa orienta-se pela abordagem HighScope. Que razões levaram a esta opção?

R: Respondido anteriormente B5.

B8. Uma vez que a instituição segue a abordagem HighScope, gostaríamos de saber se existe alguma formação para os profissionais nesse sentido.

R: Respondido anteriormente B4.

C1. De que forma as equipas educativas se envolvem na elaboração do projeto educativo da organização?

R: O projeto educativo foi elaborado, mas existem os programas de sala, onde as educadoras todos os anos reveem e podem atualizar a parte das estratégias. O currículo dos *Kdis* foram feitos pela fundação HighScope, mas depois dentro de cada programa cabe à educadora de sala e à auxiliar delinear as estratégias, utilizarem as que lá estão ou colocarem novas, assim como a rotina se quiserem alterar também de acordo com as necessidades do grupo. Supostamente com todos estes dados formam-se os programas específicos de cada sala.

O projeto educativo é uma coisa dinâmica, não é rígido e foi feito com espaço para acrescentar as pessoas. Ao longo destes 12 anos, nunca foi necessário alterar alguma coisa, isto deve-se ao fato de também não ter havido mudanças no grupo social das crianças integrantes desta instituição. As crianças que frequentam esta instituição são de classe média /média alta e é cada vez mais alta, pois são as famílias que têm mais possibilidades de conseguir que as suas crianças frequentem uma instituição privada.

C2. Considera que existe um trabalho colaborativo entre as equipas educativas? Se sim, de que forma?

R: Respondida anteriormente B4.

D1. Qual a sua perspetiva sobre a participação das famílias na organização educativa?

R: Acho que de forma global a maioria das famílias é muito participativa e se apropria muito da escola. É difícil de gerir isto, pela quantidade de pessoas que às vezes querem participar, nem sempre é fácil, mas é bom.

D2. Como descreve e caracteriza as práticas de participação/envolvimento das famílias na organização educativa?

R: Acho que sim.

D3. As famílias participam ou contribuem de alguma forma para a gestão da dinâmica da organização?

R: Sim, normalmente, os pais quando apresentam um comentário é levado em atenção: seja a porta que não abre, uma criança que não consiga comer algum tipo de alimento, entre outros. Tentamos sempre resolver. Não temos nenhuma postura inflexível, ouvimos toda a gente.

D4. Que papel assume, enquanto diretora, na promoção dessa participação?

R: Nós decidimos algumas coisas que não dependem de mim, mas que fazem sentido para a equipa educativa, onde temos um encontro anual com as famílias, como a festa da primavera. Também fazemos os encontros “T”, tendo cada um deles uma temática relacionada com a educação, mas que são feitos de forma ativa, ou seja, com pequenos grupos e atividades em que os pais podem participar e conversar. Depois existem as reuniões de pais, em que é apresentado o filme para que as famílias percebam a rotina e dinâmica das crianças. Temos também a dinâmica do

caderno escola-família e o site. Aqui as famílias podem rever e ver as atividades das crianças, serve como um diário de bordo. Estes são atualizados pelas educadoras de semana a semana ou de duas em duas semanas, dependendo da disponibilidade de cada uma.

E1. Considera que existem potencialidades ao redor da organização e que usufruem das mesmas?

R: Sim: os bombeiros, a praça, o mercado de caravelos, entre outros. Para todos estes sítios podemos-nos deslocar a pé.

E2. Desenvolvem parcerias com entidades locais? De que forma e quais os objetivos?

R: Depende, já tivemos parcerias com o centro comunitário, onde as crianças foram cantar no lar, os bombeiros já vieram cá e nós também já lá fomos. Os objetivos são envolver a comunidade, “abrir a porta” para poderem usufruir da vizinhança.

ANEXO C
Entrevista à Educadora
Cooperante
| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora de Infância (PPS II)

Objetivos:

- Caracterizar as conceções das educadoras sobre (i) a criança e o lugar da mesma no jardim-de-infância e (ii) as famílias e as suas formas de participação
- Conhecer os modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo no jardim-de-infância.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
C. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições. 	
D. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional? Mestrado em educação pré-escolar</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? Há 6 anos.</p> <p>B2. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são? Trabalhar com equipas educativas nas instituições, sentir segurança no trabalho que estou a fazer e ter a certeza que é adequado para as crianças, tendo em conta os seus</p>	

		<p>interesses, os níveis de desenvolvimento e as suas necessidades.</p> <p>B3. Fale-me do seu percurso profissional. Trabalhei um ano em AAAF's até vir para a instituição onde estou atualmente. O meu primeiro ano nas AAAF's foi numa instituição inserida num bairro social e a instituição servia essas mesmas crianças. Depois comecei na instituição atual, com a sala de 1 ano e tenho vindo a acompanhar o grupo.</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso nesta organização. Entrei em Março de 2016, para a sala 1. Tenho acompanhado o grupo até agora, JI3.</p> <p>B5. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização? Educadora de infância</p> <p>B6. Frequentou alguns cursos/ações de formação? Anualmente a instituição faz uma formação para os seus funcionários, que são ligadas ao trabalho de equipa e perspetivas de futuro da instituição, assim como estratégias pedagógicas para trabalhar com o grupo de crianças e a metodologia High Scope. Ocorrem Fiz uma formação "pedagogia positiva", "expressão musical em contexto escolar". Fiz formações durante e depois do curso.</p> <p>B7. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê?</p>	
--	--	--	--

		<p>Acho positivo, trazem novas estratégias, novas ideias, novos conteúdos e informações. É também um desafio, mas cujo o balanço final é positivo. Para as crianças são mais um adulto de referência e com novas oportunidades.</p> <p>B8. O que significa ser educadora de infância? Significa um desafio muito grande, mas em que as relações humanas compensam todos os dias menos bons que se possa ter. Significa procurar ter sempre um postura exemplar para quem nos rodeia. Trabalhar com seres humanos com características tão diferentes, mas que nos trazem tantas experiências novas. Ser educadora de infância é querer um futuro melhor e acreditar que com os pequenos gestos que fazemos isso é possível.</p>	
C. Trabalho em equipa	<ul style="list-style-type: none"> • Relações e interações entre atores; • Conhecer o conceito de equipa em contexto de jardim-de-infância; • Compreender como é realizado o trabalho em equipa. 	<p>C1. Como são as relações e interações entre agentes educativos? Muito positivas e com muitas partilhas, trocas de conhecimento e momentos de interação, ricos em experiências e momentos felizes.</p> <p>C2. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no jardim-de-infância? Uma equipa dinâmica, interativa, cooperante e apoiante.</p> <p>C3. Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação de infância? No jardim-de-infância exige mais planeamento e ter as ideias mais estruturadas para que a equipa de sala se sinta mais a par do que vai acontecer. Sinto que o trabalho de equipa é a base para uma boa prática pedagógica.</p>	<p>- Existe trabalho colaborativo? Como é a comunicação? Processos e dificuldades? - O trabalho em equipa é uma mais valia? Para quê? Para quem?</p>

		<p>C4. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos?</p> <p>Sim. Um dos exemplos que posso dar é a apresentação de projetos, normalmente são as próprias crianças a propor ir apresentar os projetos aos pares.</p> <p>Procuramos não repetir prendas, fazemos mensalmente reuniões com as equipas todas da instituição, aí aproveitamos para trocar ideias e estratégias de ação com eventuais problemáticas. Semanalmente temos acesso às planificações de todas as salas da instituição, para todas sabermos o que esta a acontecer nas salas.</p> <p>C5. As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?</p> <p>Sim.</p>	
D. Relação com as Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças no jardim-de-infância; • Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias 	<p>D1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas?</p> <p>Em sala usamos o caderno escola-família para comunicar, assim como falamos diretamente com os pais/familiares nos momentos de acolhimento ou entrega das acrianças.</p> <p>Contactamos os pais por chamadas ou mensagens telefónicas, também temos um site onde semanalmente colocamos fotografias das atividades desenvolvidas com as crianças, onde se encontra a ementa mensal e temos ainda um email pessoal da instituição através do qual comunicamos através do correio eletrónico com os EE.</p> <p>Muitas vezes no decorrer de projetos de sala utilizamos diferentes dinâmicas de propostas que vão para casa de forma a envolver as crianças e as suas famílias.</p>	<p>-Compreender o tipo de participação</p> <p>- Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças</p>

		<p>D2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no jardim-de-infância?</p> <p>2 reuniões mencionadas no plano anual de atividades da instituição. Na primeira reunião o objetivo é transmitir às famílias a estrutura da rotina diária do ano letivo que se inicia, apresentar os objetivos para o novo ano e assim como entrega, breve abordagem e esclarecimento de dúvidas relativamente ao projeto de sala. Na segunda reunião o objetivo é, com uma perspetivas nos itens do COR, demonstrar às famílias o dia-a-dia em sala, as principais atividades desenvolvidas e alguns das características de desenvolvimento atingidas pelo grupo de crianças.</p> <p>Estas reuniões são complementadas com o suporte de um vídeo das interações naturais que acontecem em sala, envolvendo a equipa educativa e as crianças.</p> <p>Sim, as famílias podem solicitar reuniões sempre que sintam necessidade para tal.</p> <p>D3. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?</p> <p>Dificuldades: Corresponder às expectativas; conseguir balançar uma relação positiva sem balançar o respeito mútuo, por vezes existem situações que nos deixam numa posição muito positiva.</p>	
E. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora. 	<p>E1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p> <p>Os princípios do high-scope, indicados pela instituição. Princípio da pedagogia positiva, adquiridos a partir de algumas formações tidas na instituição e com orientação da coordenadora pedagógica.</p>	-Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou se é uma decisão institucional ou individual.

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	<p>E2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa? Sim, o high-scope. Seguindo as orientações deste modelo, através das indicações dadas nos livros deste modelo e formações dadas pela instituição. A rotina diária é desenvolvida de acordo com este modelo, assim como, a organização de trabalho e momentos de atividades.</p>	<p>- Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente.</p> <p>Perceber qual a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.</p>
<p>F. Organização do ambiente educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do ambiente educativo. • Compreender como o profissional de educação gere o ambiente educativo. 	<p>F1. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças? A sala está dividida em áreas, de acordo com os objetivos para o desenvolvimento das crianças da sala, assim como, os seus interesses e motivações, tendo por base as orientações do COR. As áreas são: casa, laboratório, jogos, blocos, livros, escrita e artes. Nestas áreas, as crianças têm acesso aos materiais que se relacionam com as atividades que nelas podem desenvolver, devidamente etiquetados, e livros cujo conteúdo se relaciona com as áreas. Existem espaços para exposição de trabalhos das crianças e de projetos que vão sendo trabalhados em sala.</p> <p>F2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define? A minha prioridade é que as crianças se sintam bem e felizes, vivenciem um ambiente rico e desafiante que lhes dê segurança para se desenvolverem de acordo com os seus ritmos individuais e para conquistarem novas aprendizagens, esperadas para o seu nível de desenvolvimento.</p>	<p>Perguntar se é o estabelecimento (organização) que gere a organização do tempo, espaço e materiais. Perceber se as crianças participam na organização do espaço e dos materiais.</p> <p>Perguntar se as famílias participam nas decisões sobre a organização do ambiente educativo (espaços, materiais, rotinas)</p>

		<p>F3. Como organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?</p> <p>Existem momentos de tempo de fazer, em que as crianças brincam nas diferentes áreas da sala, em conjunto com os pares e adultos ou individualmente, de acordo com os seus interesses.</p> <p>Existem os momentos de grande grupo, em que se desenvolvem essencialmente atividades de movimento em sala, em que todas as crianças se envolvem. Costumam ter envolvimento de músicas, movimentos de motricidade ampla, etc.</p> <p>Existem os momentos de pequeno grupo, em que as crianças trabalham de forma um pouco mais individual, seguindo uma orientação iniciada, usualmente, pelas indicações do adulto, mas em que realizam as propostas de acordo com os seus níveis de desenvolvimento e ritmos individuais. Nestes momentos o grupo de crianças é dividido em dois e cada um é orientado por um dos adultos da equipa educativa.</p>	
G. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo. • Compreender como é elaborada a planificação educacional. 	<p>G1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?</p> <p>Realizo planificações semanais, que são partilhadas em equipa de educadoras semanalmente, por e-mail. Estas têm uma descrição das atividades desenvolvidas e são feitas de acordo com as experiências-chave do currículo high-scope e com os projetos desenvolvidos em sala.</p> <p>Existe também um plano anual de atividades, realizada a nível da direção da instituição, que orienta de forma unânime todas as salas da instituição, de acordo com as festividades e atividades gerais que decorrem ao longo do ano letivo.</p>	Perguntar se é o estabelecimento (organização) que determina os procedimentos e instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo, assim como da planificação educacional.

		<p>G2. Pode falar-me sobre os critérios que usa para seleccionar os conteúdos para as suas planificações? (Acima – G1.)</p> <p>G3. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo? Anualmente, existe uma avaliação interna que a equipa educativa realiza, em que o ambiente educativo de cada sala é avaliado por dois ou três elementos da equipa educativa. Semestralmente, é realizada uma avaliação individual de cada uma das crianças da sala, esta avaliação é denominada COR. Nesta, descrevemos aspetos marcantes da personalidade e desenvolvimento individuais da criança e usamos registos reais do dia a dia da criança para fundamentar tais observações.</p>	<p>Perceber se são usados instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo.</p> <p>Perceber se a planificação é sustentada na observação e avaliação das crianças.</p>
H. Grupo de Crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o grupo de crianças 	<p>H1. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? É um grupo heterogéneo composto por 20 crianças: 10 rapazes e 10 raparigas. Das 20 crianças, 4 vêm de outra sala e 3 de contextos escolares diferentes. Duas crianças vindas do Brasil, 1 de Inglaterra, 1 da Alemanha (apesar de ser português) e uma dinamarquesa. Toda esta heterogeneidade (tanto de idades, como cultural, como escolar) veio trazer bastante riqueza ao grupo. Tem sido um grande, mas maravilhoso desafio visto que a dinâmica de grupo a que estava habituada mudou completamente.</p> <p>H2. Como caracteriza a sua relação com o grupo? Considero a minha relação com o grupo mesmo muito positiva. É um dos pontos que mais priorizo na minha prática porque acho que uma boa relação influenciará tudo o resto.</p>	

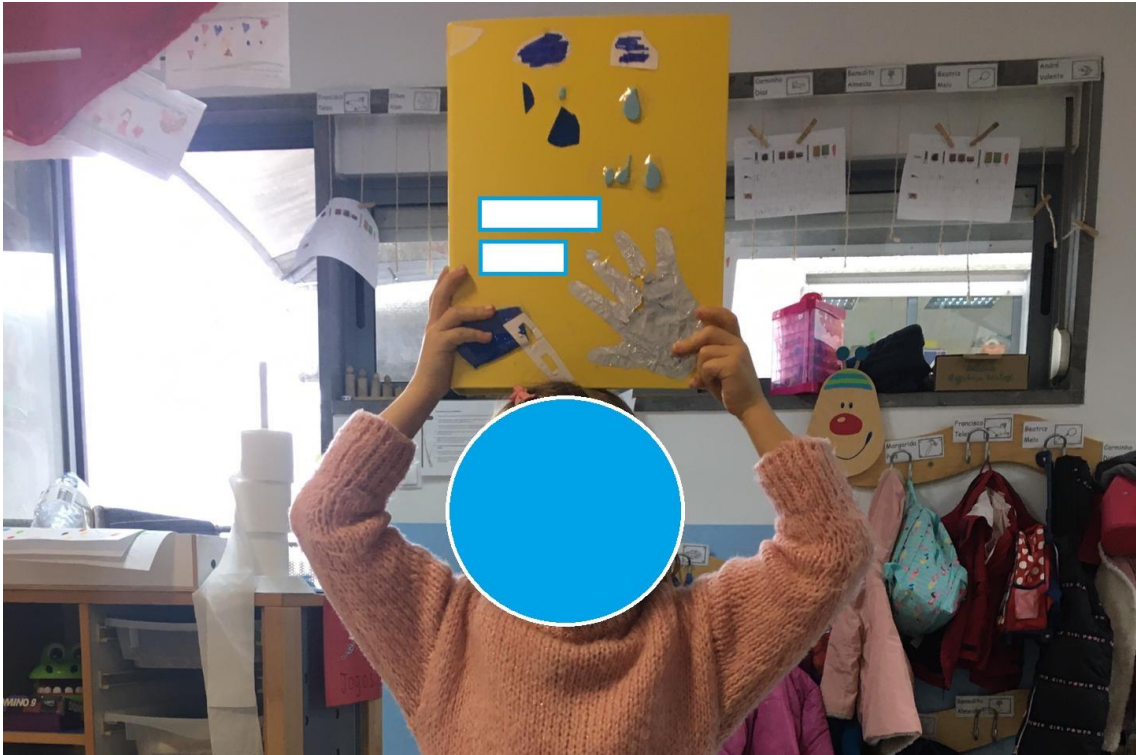
		<p>Boas relações, pessoas mais felizes, mais seguras e com as crianças não será diferente.</p> <p>H3. Quais considera serem as principais potencialidades e fragilidades do mesmo? É um grupo bastante autónomo, criativo e divertido. Ao nível das fragilidades, continuamos a trabalhar o respeito pelo outro e a impaciência na tomada de vez. Ou seja, alguns momentos da rotina ou do dia a dia em que não conseguem esperar pela sua vez.</p> <p>H4. Quais são os seus maiores interesses? Área das artes e área dos blocos. Adoram a horta e explorar a natureza.</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> -De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

Portefólio de uma Criança

ANEXO D

'''' | ''

|'''' | ''

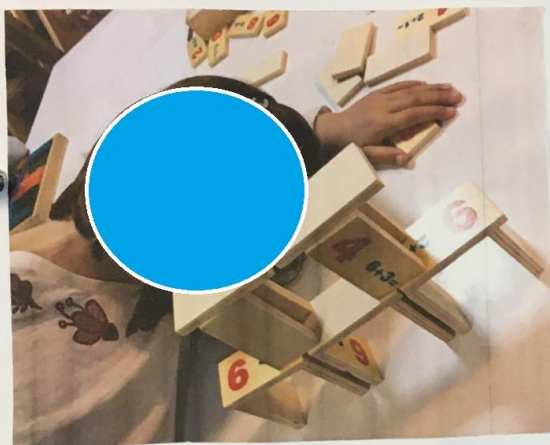


"Tenho 5 anos e faço anos dia 17 de abril de 2020.
Sou uma menina com o cabelo castanho com
madeixas amarelas. Sou faladora e divertida. Sou
muito esquecida. O meu pai é o Nuno, a mamã é a
Cidália e a mana é a Tide, mas ela chama-se Matilde."

Sou muito carinhosa. Qualquer coisa
serve para demonstrar o quanto gosto
dos outros: faço desenhos, livros,
construções, trago coisas feitas de casa
para dar às minhas amigas... sou uma
engenhoca na arte do amor.



Sou bastante persistente, não desisto com facilidade. Por exemplo, algumas construções caem, mas não tem mal. Volto a tentar, arranjo novas formas para que as peças não caiam.



Na resolução de problemas tento sempre conversar com o outro e arranjar alguma solução. No entanto, por vezes demoro algum tempo a pedir desculpa: "Eu não peço logo desculpas porque custa, mas como não quero ficar com o coração tanto tempo triste já sou mais rápida."

Dezembro.2020

“Se queres fazer a capa comigo, acho que podias ser tu a espalhar a cola nas letras e eu punha os brilhantes. Assim ficava justo”.

Janeiro.2020

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

"Vai ser um padrão de letras. Azul-Preto-azul-preto-azul-preto e sempre assim"

Janeiro.2020

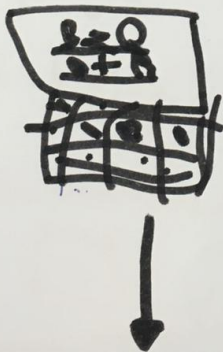
"A última letra do abecedário é a última do meu nome e é uma das mais raras, é o x e o z e eu tenho o z [...] não sei como sei que é as das mais raras, mas acho que é porque não vejo muitas palavras com z"

Janeiro.2020

Gosto bastante de brincar com as letras e os sons das mesmas. Já consigo escrever bastantes palavras, normalmente peço para me dizerem as palavras para que pelo som consiga identificar as letras.

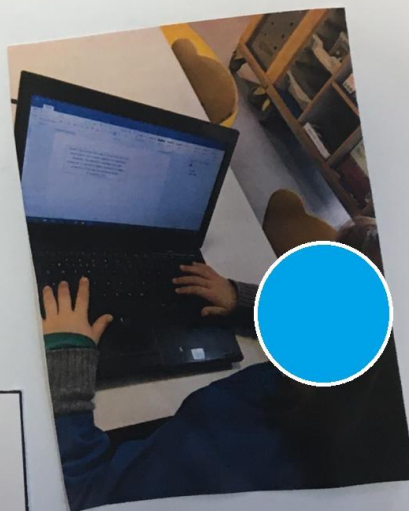


Até na escrita sou bastante criativa, algumas vezes peço para escrever no computador, outras recorto as letras do jornal, outras sou eu quem escrevo através do som das letras e há ainda algumas vezes que copio do papel.



"Sabes que se V não estivesse aqui as Letras dos nomes da minha família estavam todas seguidas. Olha: C-V-B-N-M, o V está mesmo a mais"

Janeiro.2020



OLA **FAMÍLIA!**


Eu **RA RITA** estamos a
FAZER UM portefólio **E**

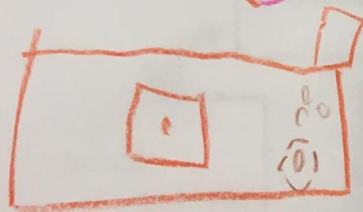
queríamos pedir a vossa ajuda.

~~POAL~~ **PODERIAM** trazer

algumas fotografias? **UMA** de

FAMÍLIA! e outra com a

M ATILDE 



$$\begin{array}{r} 2 + 2 = 4 \\ \hline 4 + 4 = 8 \\ \hline 8 + 8 = 16 \\ \hline 10 + 10 = 20 \\ \hline 5 + 5 = 10 \\ \hline 6 + 8 = 14 \end{array}$$



"Como não temos fotografias a mexer nos números podíamos fazer contas. Eu já sei fazer muitas! Olha!"

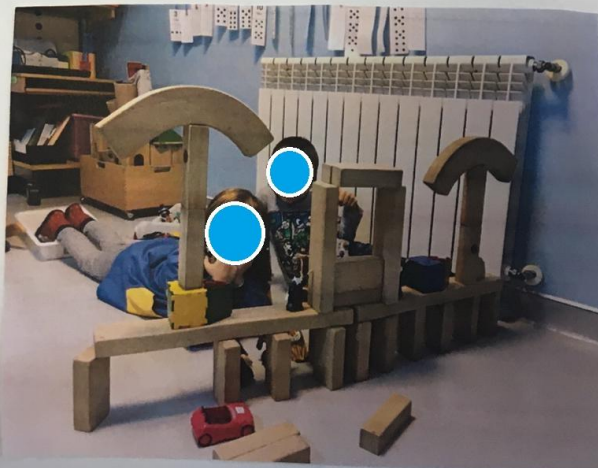
E dos números? Já vos falei dos números? Nesta área adoro fazer associações para chegar à quantidade correta.

"É o 11. Tenho que tirar 3 + 3 + 3 ... agora faltam só 2."
Janeiro.2020

"Se são 6 cartas a cada, podes dar 2+2+2 ou 3+3. É igual!"
Novembro.2020

"Se cada um vai ter 2 maçãs são seis para guardar. Porque o Santiago tem duas, podemos por 1 da Mia, o Duarte Heitor terá 2 e pomos aqui a outra da Mia. Assim será 3 mais 3 que é 6."
Janeiro.2020

Passo grande parte do tempo a fazer construções, seja sozinha ou com os amigos.

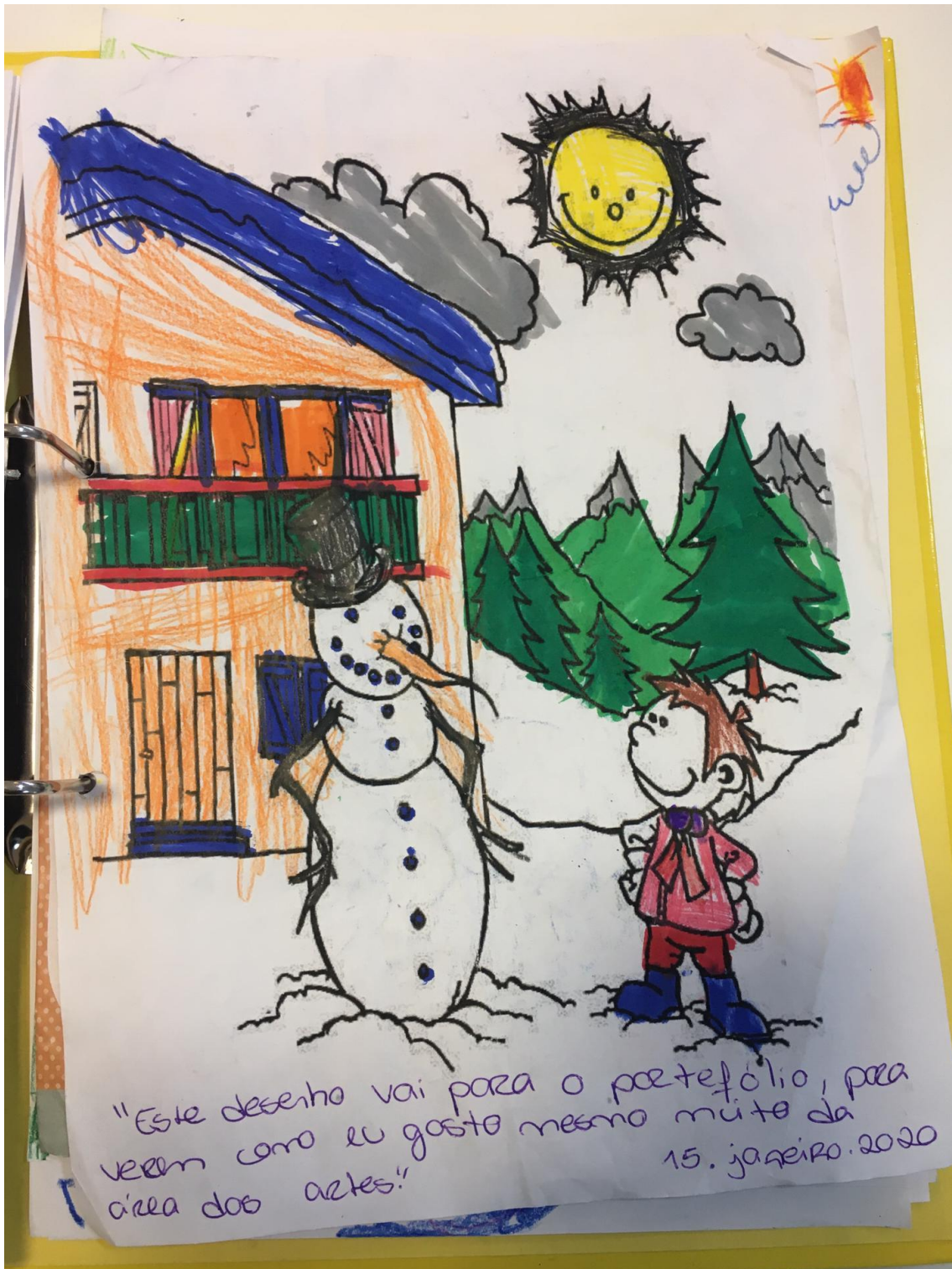




Eu pensava que não conseguia dar a cambalhota no ferro, mas depois a Marta incentivou-me e consegui. Gostei tanto que agora faço muitas vezes e tento sempre fazer de maneiras diferentes. Até já sem mãos consigo.

Novembro.2019



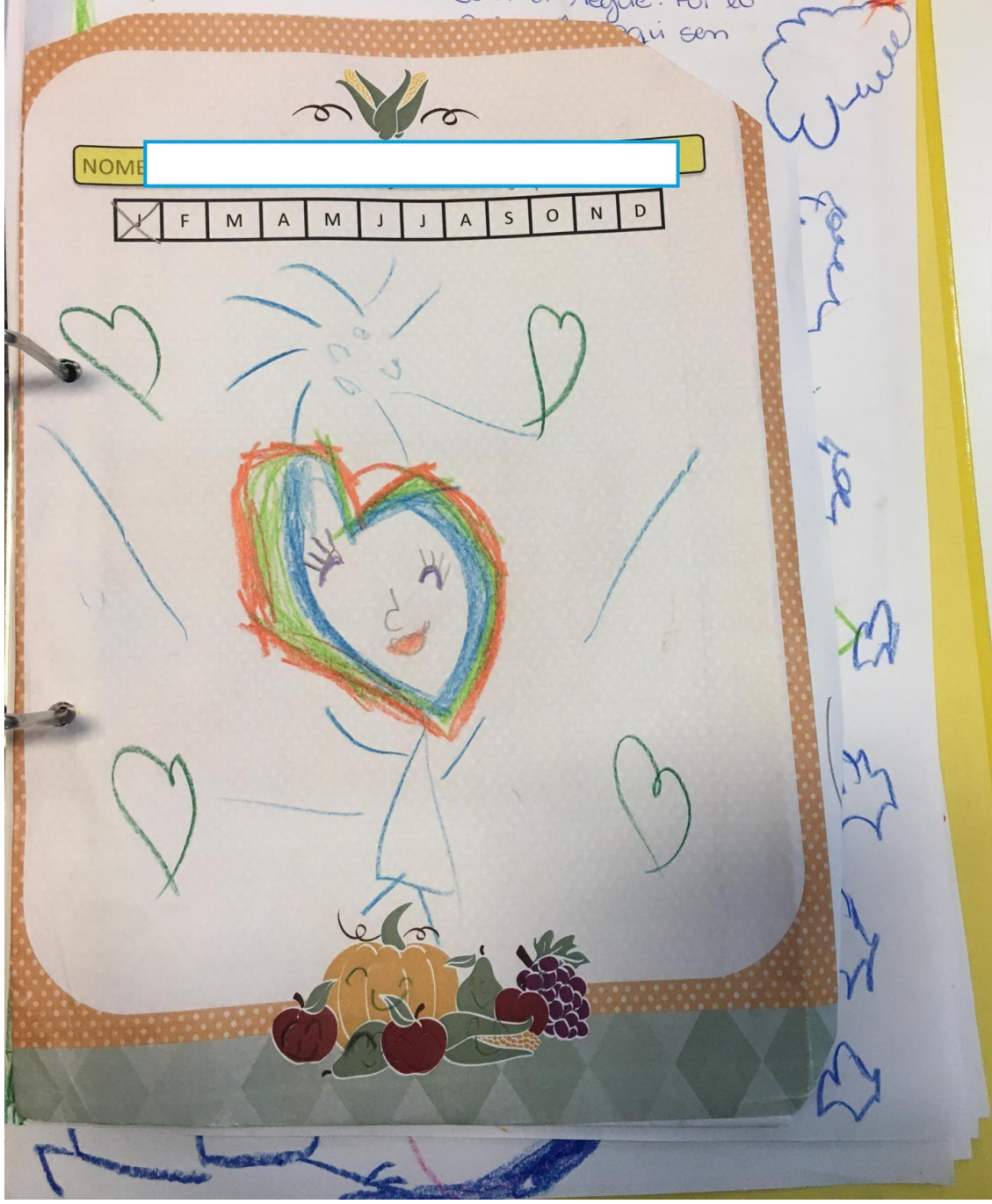


"Este desenho vai para o portefólio, para
verem como eu gosto mesmo muito da
cidade dos azules."
15. janeiro. 2020

"Este desenho foi feito
com a Meggie. Foi eu
e ela aqui sem

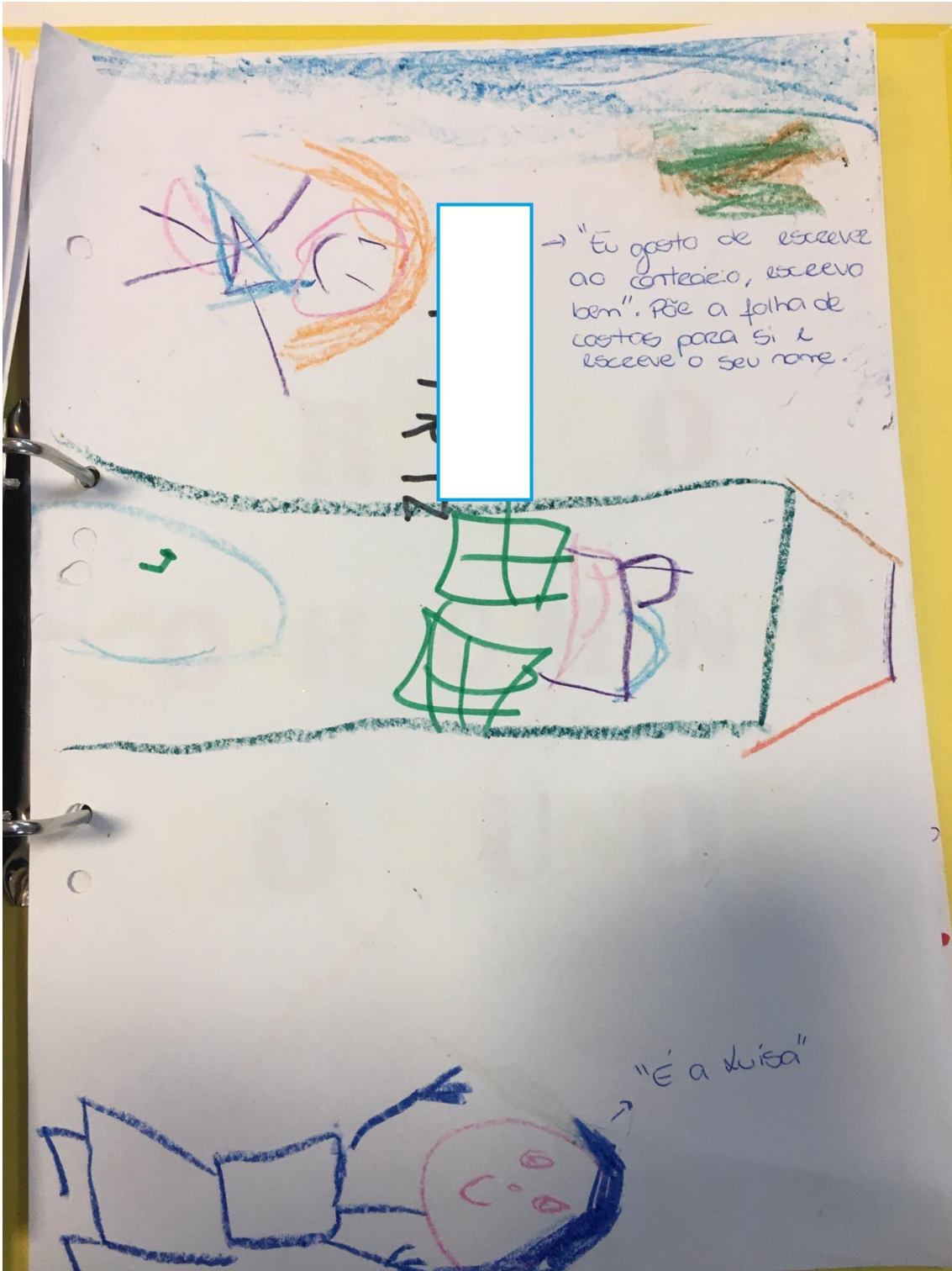
NOME

<input checked="" type="checkbox"/>	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
-------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---



"Este desenho foi feito
com a Meggie. Foi eu
que pús aqui sem
ti."



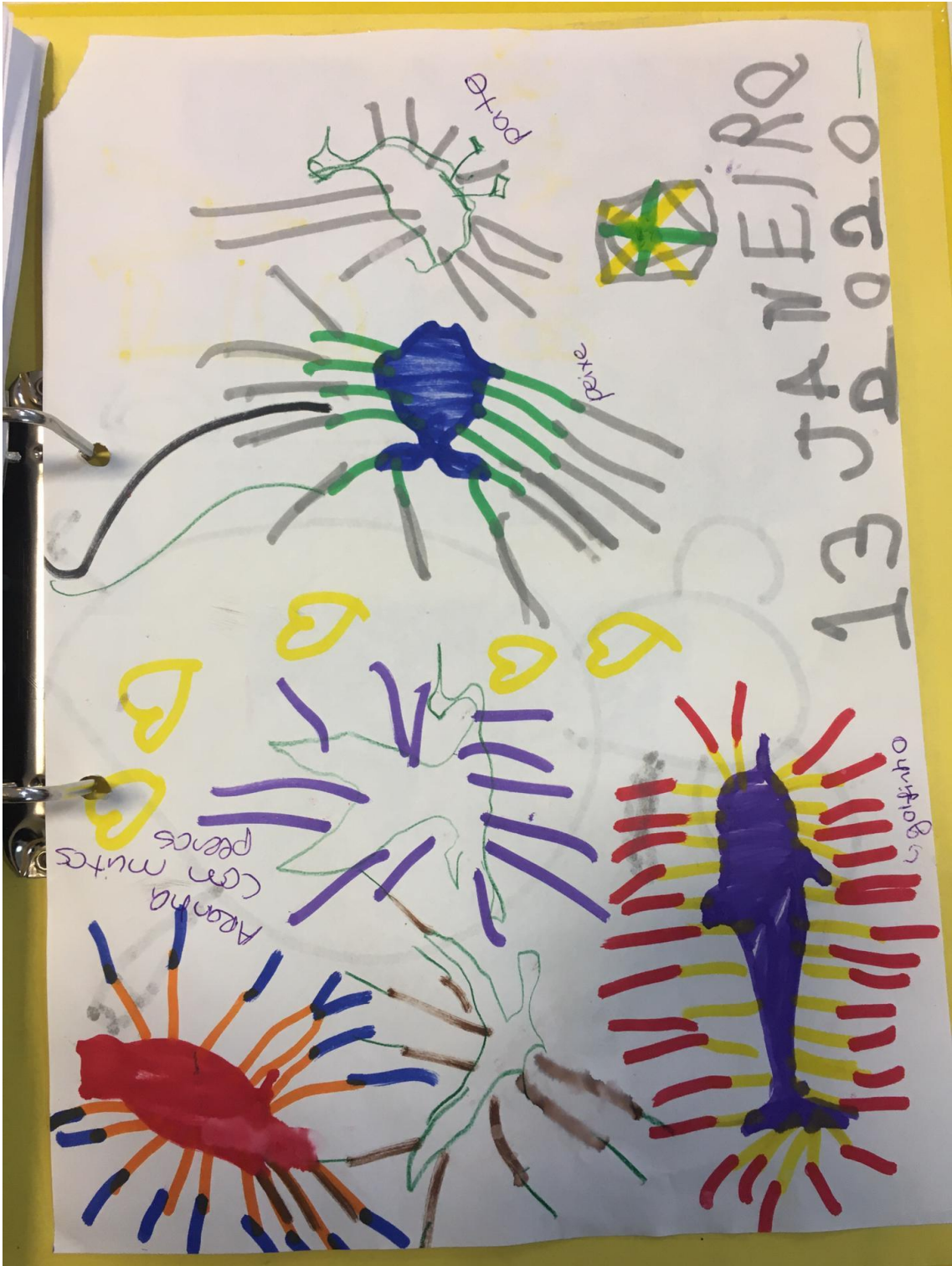


"Eu gostava mesmo de fazer mais um projeto de ciências."
Janeiro.2020



"Sabes? A minha área preferida é a do laboratório. Eu adoro fazer experiências com água. Lá fora dá para encontrar mais coisas."
12.dezembro.2020





ANEXO E
Roteiro Ético
| " | | | " |

Ética na Investigação (Tomás, 2011)	Princípios Éticos e Deontológicos na Prática Profissional Supervisionada	Ética na Profissionalidade (APEI)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Os objetivos e a problemática da investigação foram apresentados à educadora cooperante logo aquando a decisão das mesmas, sendo discutida a sua pertinência numa conversa informal, justificando a minha escolha e nomeando os aspetos que me motivaram a escolher este tema. A educadora cooperante apoiou as minhas escolhas, prontificando-se a ajudar-me sempre que necessário.</p> <p>Relativamente às famílias, explicitiei os objetivos da minha presença na instituição através de uma carta de apresentação afixada à porta da sala, e depois apresentei-me individualmente a cada família quando ia recebendo as crianças em sala. Uma vez que não consigo por questões de horários ter contacto com todas as famílias, apresentei-me ainda na reunião de pais, explicitando o trabalho que iria desenvolver na prática, assim como a investigação a desenvolver, colocando-me à disposição de responder a todas as questões e dúvidas que tivessem. Para além deste momento, explicitiei ainda os objetivos da investigação no inquérito por questionário que enviei para casa, para que todos tivessem acesso à mesma informação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2) -“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p. 2) - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p. 2) - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” (p. 2) -“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p. 1) - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)

<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Sendo que com as observações para a investigação prendia-se perceber como o Jogo promove o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, focando-me muito no desenvolvimento socio-emocional. Desta forma, durante a prática realizei observações sem interferir com o que as crianças estavam a fazer, e neste sentido, considero que a minha investigação não apresentou custos para o grupo pois garanti os seus interesses, o seu bem-estar e a sua privacidade, não interferindo nas suas ações.</p> <p>No que se refere aos benefícios, assumo que a investigação foi benéfica para o grupo, pois levou-as a contactar com todas as crianças, com diversos jogos e contextos, aumentando o seu leque de experiências. Para além disso, a minha presença na sala de atividades também trouxe benefícios para as crianças e para a equipa educativa, na medida em que me tornei uma figura de referência para as crianças, e assegurei sempre as suas aprendizagens e o seu bem-estar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.1) - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>7. Consentimento informado</p>	<p>No que diz respeito à privacidade e confidencialidade, optei por em nenhum documento escrito me referir à organização educativa pelo seu nome, utilizando sempre as palavras “organização educativa (OE)” e “jardim de infância (JI)” mantendo assim a confidencialidade acerca da mesma.</p> <p>Relativamente às crianças e à equipa educativa, optei por mencioná-las apenas pela inicial do primeiro nome, e por vezes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança.” (p. 2) - “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p. 1) - “Respeitar as normas e regulamentos.” (p. 1)

	<p>pela inicial do primeiro e último nome, quando haviam iniciais com a mesma letra. Oculte também os seus rostos em todas as fotografias utilizadas, de modo a que ninguém as pudesse identificar.</p> <p>Para confirmar este respeito pela privacidade, e, no que toca a utilização de fotografias e vídeos, entreguei às famílias de cada criança um consentimento informado, no qual foi explicitado os objetivos da minha ação, e pedida uma autorização para a captação dessas imagens, explicitando que as mesmas serviriam apenas para fins académicos, sempre sem revelar o rosto das crianças, e que não iriam ser postas no repositório.</p> <p>No que concerne às crianças, e sendo estas, sujeitos de direitos e os intervenientes da minha ação, foi pedido um assentimento (Ferreira, 2010) sempre que era momento de captar imagens, ou realizar vídeos, de forma a respeitar a sua privacidade e opinião, realizando-os apenas com a sua autorização. Ou seja, sempre que estes mostrassem desconforto ao serem observados, fotografados ou filmadas, não continuaria a investigação com essa criança.</p>	<p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 1)</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Dado o método da investigação, bem como a sua natureza, considerei fundamental envolver todo o grupo na mesma. Caso optasse por apenas um grupo restrito, acabaria por envolver sempre terceiros.</p>	<p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1)</p>

<p>5. Fundamentos</p>	<p>Ao longo de toda a prática tive, planeei as atividades em conjunto com a educadora cooperante, seguindo o seu modelo de trabalho ao máximo, e com as crianças, na medida em que solicitei sempre junto das mesmas, propostas de atividades que queriam realizar, de forma a respeitar os seus interesses e incluí-las no planeamento da minha ação. Assim, toda a minha ação, ainda que planificada previamente, estava sempre em aberto, para sugestões por parte da equipa de sala e das crianças, para melhor responder às necessidades e interesses que as crianças iam demonstrando.</p> <p>No que diz respeito à investigação, tentei sempre que todos Jogos escolhidos fossem ao encontro dos interesses do grupo, como também que estes dessem ideias de outros jogos. Deste modo, envolvendo as crianças na construção do plano de ação implementada, respeitando-as enquanto sujeito ativo e de direitos, com opiniões sobre a sua vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p. 1) - Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p. 1) - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 2) - Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de “desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.2)
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Ao longo da investigação, fui debatendo e definindo os objetivos da mesma com a equipa educativa, através de conversas informais. Assim, informei a equipa acerca da natureza da investigação, dos métodos a utilizar, da duração e dos resultados que fui verificando ao longo do tempo. As famílias foram incluídas através de um questionário. As crianças iam</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p. 3) - “Respeitar as normas e regulamentos.” (p. 1) - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”. (p. 2)

	<p>sendo informadas ao longo da investigação, falando com as mesmas sempre depois da aplicação de um jogo. Por outro lado, surgiu a ideia de realizar um livro dos jogos, tendo sido este elaborado pelas crianças. Este livro consistia na descrição do jogo realizada pelas crianças (sendo escrita no computador pela própria criança ou ditada por uma criança e escrita por mim) e com a fotografia elusiva ao mesmo.</p>	
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>As conclusões adquiridas através desta investigação resultaram na elaboração de um relatório académico que, ao longo do decorrer de toda a PPS II, a educadora cooperante, assim como a auxiliar de ação educativa, foram acompanhando, tendo assim acesso a todo o percurso. No que concerne às crianças, a cada jogo realizado, estas tinham hipótese de expressar os seus sentimentos e opiniões sobre a mesma, e viam os registos (fotografias) que eram retirados, no entanto, e, tal como as famílias ainda não foi possível relatar todas as conclusões obtidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2) - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”. (p.2) - “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.” (p.2)
<p>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Durante a implementação do plano de ação, procurei sempre responder aos interesses, necessidades e curiosidades das crianças sobre aquilo que queriam experienciar, permitindo-lhes assim a experimentação de situações diversificadas estimulantes, proporcionando as condições mais favoráveis às mesmas, tanto ao nível da investigação, como ao nível da minha intervenção, privilegiando sempre uma relação de proximidade,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1) - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 2)

	baseada na confiança e no afeto, assumindo uma figura de referência para as mesmas, através de um clima de apoio e amizade e de um contacto individualizado.	
10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	Depois da prática, e já com o relatório terminado, considero importante voltar à instituição para dar a conhecer a todos os intervenientes os resultados obtidos na minha investigação, na medida em que sem a sua ajuda esta não seria possível.	<ul style="list-style-type: none"> - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2) - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”. (p. 2) - “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p. 2) - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p. 2)

ANEXO F
Livro de Jogos
| ' ' | | ' ' |

2019 / 2020

113



JOGOS



DESAFIO-TE



Explicação: “Temos de mudar de lugar, quando não temos vamos para o arco do meio. A pessoa que está no meio diz quem muda de lugar, por exemplo: “quem tiver irmão”; “quem tem roupa vermelha”; “quem gosta de gelado” e mais coisas. Pode ser o que quiseres”. (Tiago Cecílio)

SENHOR DR.



Explicação: “Uma pessoa tem de estar virado ao contrário. Depois os outros estão em roda com as mãos dadas, têm de estar a enrolar-se sem soltar os braços. No final chamar o “Senhor Dr.” para os desenrolar.” (Margarida Pais)

PASSA AO ARCO

Materiais: Arcos



Explicação: “Temos todos de dar as mãos e não podíamos soltar as mãos. Quando o amigo passar-nos o arco temos que passar um braço, depois a cabeça e as pernas sem soltar as mãos. O arco tem de passar por todos. Pode haver muitos arcos.” (Tiago Cecílio)

CAÇA AO URSO



Explicação: “Nós vamos andar ao pé dos outros até chegar à caverna do urso. Primeiro encontramos o rio e temos que nadar. Depois tem uma lama e como é que vamos atravessar? Vamos atravessar a nadar com as botas com passos largos. Depois a relva e como vamos atravessar? Não podemos passar por cima, não podemos passar por baixo. Depois temos a tempestade que não podemos passar por cima e não podemos passar por baixo, vamos a tapar com o casaco. Chegamos à caverna e andamos lento, lento e lento, vamos em pés de lã. Vemos o urso que é um amigo e voltamos para trás. O caminho tem de ser igual. Em casa temos de fechar a porta.” (Santiago Louro e Manuela Ribeiro)

A ABELHA PICA-PICA



Explicação: “Temos que saber a música: “A abelha Pica Pica, que gosta tudo de picar, quando ela aparece, todo o cuidado tomar, bzzzzzzzzzzz, a abelha já picou.”. Depois estamos todos sentados no chão com as mãos em cima e outra em baixo do amigo. Nós cantamos a música e vamos batendo nas mãos dos outros. Quando a abelha picar sai.” (Manuela Ribeiro, Beatriz Melo e Tiago Cecílio)

MACAQUINHO DO CHINÊS



Explicação: “uma criança está virada e diz *Um, dois, três macaquinho do chinês*. Quando se vira os outros têm de estar em estátua, caso veja algum mexendo diz para ele ir para o início. Quem chegar primeiro à parede é quem fica vendo se os outros se mexem” (Ísis)

O POMAR DO SR. ZÉ



Explicação: “uma pessoa tem de estar em cima de uma linha e depois os outros estão encostados a uma parede. Depois os da parede têm de gritar “Sr. Zé tem fruta?”. E responde “Sim”. A seguir, tem de perguntar os da parede “podes-nos dar?” e o sr. Zé diz “Venham cá buscar”. Depois os da parede têm de passar pelo Sr. Zé sem ele os tocar. Depois quando ele toca, eles têm de ir para o meio, para cima da linha com o Sr. Zé para apanhar os outros que faltam.” (Margarida Pais)

ESPINHO



Explicação: “Um amigo fica a apanhar, os outros têm de fugir. Quando o amigo que está a apanhar, apanha um amigo esse tem de ficar em estátua, quando um amigo tocar pode voltar a fugir. Várias maneiras de salvar: passar por baixo, tocar na mão, tocar no pé, tocar na parte de trás...” (Carminho Dias)

MANTEIGA DERRETIDA



Explicação: “uma pessoa tem de contar uma história e os outros agarram no dedo dessa pessoa. Quando a pessoa que estiver a contar a história dizer manteiga derretida, os outros têm de fugir. Quem ele apanhar alguém, o que ele apanhou, o primeiro, vai ter de contar a história”. (Francisco Teles)

CAMALEÃO



Explicação: “Uma pessoa tem de ser o camaleão, e os outros dizem *Camaleão de que cor és tu*. E depois o camaleão tem de responder uma cor e os outros têm de tocar nessa cor. Os que não tocarem não tocarem na cor e o camaleão apanhar, fica esse o camaleão”. (Francisco Teles)

SAPATINHO BRANCO, SAPATINHO AZUL



Explicação: “Estamos sentados e depois temos de dizer *Sapatinho branco, sapatinho azul, diz-me lá quantos anos tens tu, sem pensares*. Depois ele diz um número sem pensar. Aí depois nós temos de fazer esse número se calhar esse pé temos de tirar o pé. Ganha quem ficar com os pés”. (Manuela Ribeiro)

AVIÃOZINHO

Explicação: “Uma pessoa está com a corda e canta o *Aviãozinho atirou uma bomba ao ar, a que terra foi parar?* Depois os outros estão à volta, mas separados, não podem estar juntos e têm de saltar quando a corda passar. Se a corda tocar vão dizer um país ou uma terra. Depois temos que bater palmas para ver o número de sílabas. Depois temos de saltar esse número. Depois fazemos estátua mesmo que a corda nos toque.” (Beatriz Melo)

Atividade - Caça ao Urso ANEXO G
| ' ' | | ' ' |

Planificação

Data: 23 de outubro de 2019		Atividade: Vamos à procura do urso	
Área(s) de Conteúdo			
<ul style="list-style-type: none"> - Expressões Artísticas: Teatro; - Língua Portuguesa; - Matemática: Memória. 			
Intencionalidades			
<ul style="list-style-type: none"> - Promover a comunicação não-verbal; - Promover a vivência de uma história em grande grupo. 			
Objetivos específicos			
<ul style="list-style-type: none"> - Explorar diferentes ritmos musicais; - Desenvolver pequenas técnicas de relaxamento. 			
Tempo	Espaço	Grupo	Recursos (materiais)
20 minutos	-Recreio	- Grande grupo	
Descrição da atividade e estratégias			
<p>“Agora que vamos à procura do urso, temos de ter em atenção os perigos que podem existir. Pois não é nada fácil procurar um urso.... Será que conseguimos procurá-lo sozinhos ou será preciso a ajuda de todos?”. Desta forma, a dinamizadora define as regras da atividade: “Temos todos que estar juntos, sempre com a atenção aos perigos para não nos magoarmos e com atenção aos amigos para não os magoarmos.”</p> <p>Posteriormente, usando como indutor o livro <i>Vamos à caça do urso</i> (Rosen & Oxenbury, 2004), a dinamizadora conta a história e à medida que esta é contada, as crianças com indicações da dinamizadora, vão fazendo movimentos e sons. Ou seja, a dinamizadora serve de modelo.</p> <p>Sons existentes no percurso da história:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erva – esfregar as calças; - Rio – dizer chap-chap, estalos com a língua e movimento de nadar; - Lama – palmas com as mãos em concha; - Floresta- assobio, estalos de dedos e raspar de mãos; - Nevão – soprar; - Caverna – andar pé ante pé 			

Ao chegar à caverna, o urso aparece. A dinamizadora devesse mostrar surpresa através do som e do gesto: “AAAhh... que é aquilo? Vamos usar os binóculos para ver melhor. IIIIH... é um urso! Temos de voltar para casa, pelo mesmo caminho!”.

Neste sentido, tal como o livro, é necessário refazer o caminho, mas de forma inversa e acelerada, até voltarem para a cama.

Para finalizar, entra-se em casa como na história do livro, mas a dinamizadora pede para que estas se sentem à sua volta numa roda e questiona as crianças de como era o urso que estes tinham visto. A dinamizadora aproveita esta conversa para dar um Feedback da atividade, reforçando os pontos a melhorar para uma próxima e realçando os pontos positivos da mesma.

Avaliação

Indicadores	Instrumentos / Técnicas
- Movimentar-se de acordo com a história; - Respeitar o espaço e os colegas.	- Observação direta; - Fotografia.

Observação direta:

Esta atividade foi realizada no recreio, neste sentido, encontrava-se também o JI1 no mesmo o que, ao falar com a educadora cooperante, percebemos que isso dificultou a atividade, mas de uma forma geral correu bastante bem. O grupo esteve o tempo todo bastante interessado na atividade.

As crianças interagiram bastante umas com as outras e participaram de forma bastante ativa na história. O A e o I, apesar de estarem no grupo, estes simplesmente copiavam os colegas, não entendo logo o que se estava a passar. Desta forma, perguntava muitas vezes ao André se ele estava bem a atravessar determinado elemento da história. Tive também em atenção estar ao pé destas duas crianças.

Usei como estratégias de chamar a atenção quando estes dispersaram, “venham todos cá ver, observem bem o que está aqui”; este indicador foi utilizado 2x, pois o F nessas duas vezes deslocava-se à frente do grupo.

Fotografias



Fotografia 1- Atividade “Vamos à procura do urso”.



Fotografia 2- Atividade “Vamos à procura do urso”.

ANEXO H
Jogo- Desafio-te
| ' ' | | ' ' |

Planificação

Data: 20 de Novembro de 2019		Atividade: Desafio-te	
Área(s) de Conteúdo			
- Área da Educação Artística- Subdomínio Educação Física.			
Intencionalidades			
- Potenciar momentos de partilha e interação de grupo.			
Objetivos específicos			
- Respeitar os colegas; - Mudar de lugar sem ficar no centro.			
Tempo	Espaço	Grupo	Recursos (materiais)
20 minutos	-Recreio	- Grande grupo	- 20 Retângulos
Descrição da atividade e estratégias			
<p>A dinamizadora antes de começar a atividade deve prepara o espaço, colocando os retângulos no chão em formado de círculo, com um no meio. De seguida, deve chamar as crianças e pedir para que se sentem nos retângulos.</p> <p>Começar por explicar as regras do jogo: “o objetivo deste jogo é mudar de lugar sem ficar, para não ficarmos no tapete do meio. Mas porque é que mudamos de lugar? Porque haverá alguém no meio que desafiará os colegas a partir de determinada característica. Ou seja, vou exemplificar: se estou no meio irei dizer “desafio quem hoje esteve a brincar na área das artes” e quem esteve na área das artes terá que mudar de retângulo. A pessoa que está no meio deverá assim, aproveitar este momento e mudar para um desses lugares. Quem não conseguir um lugar na roda devido à mudança, ficará no meio e desafiará os outros colegas”.</p> <p>Em seguida, para verificar se as crianças entenderam as regras do jogo realizar questionamento ativo: “o que é que a pessoa que está no centro da roda tem de fazer?”; “Quando é que as pessoas que se encontram nos retângulos de fora têm de mudar de lugar?”.</p> <p>Começar o jogo, dando sempre diversas indicações para que este seja dinâmico e que as crianças cumpram as suas regras. É de salientar, que a dinamizadora tem de deixar que as crianças explorem a dinâmica do jogo de forma autónoma.</p>			
Avaliação			
Indicadores		Instrumentos / Técnicas	

- Respeita as regras de jogo;
- Cooperar com os colegas;
- Respeita os colegas.

- Observação direta;
- Fotografia.

Observação direta:

Este jogo não foi bem conseguido, talvez influenciado pelo ambiente, pois, este foi realizado no exterior, em que se encontrava a sala do J11. Ou seja, as crianças do J11 estavam sempre à nossa volta, sendo mais uma distração.

O começo do jogo correu bastante bem, tendo diversas situações de cooperação. O I que fala Inglês, estando ainda a aprender o português, assim, era necessário explicar também em inglês. As crianças quando sabiam que o I tinha que mudar de lugar pediam-me para explicar melhor ao I, pois, tinham dificuldade em comunicar tudo em inglês.

Fotografias



Fotografia 1- Jogo "Desafio-te". Explicação do jogo.



Fotografia 2- Jogo "Desafio-te".



Fotografia 3- Jogo "Desafio-te"

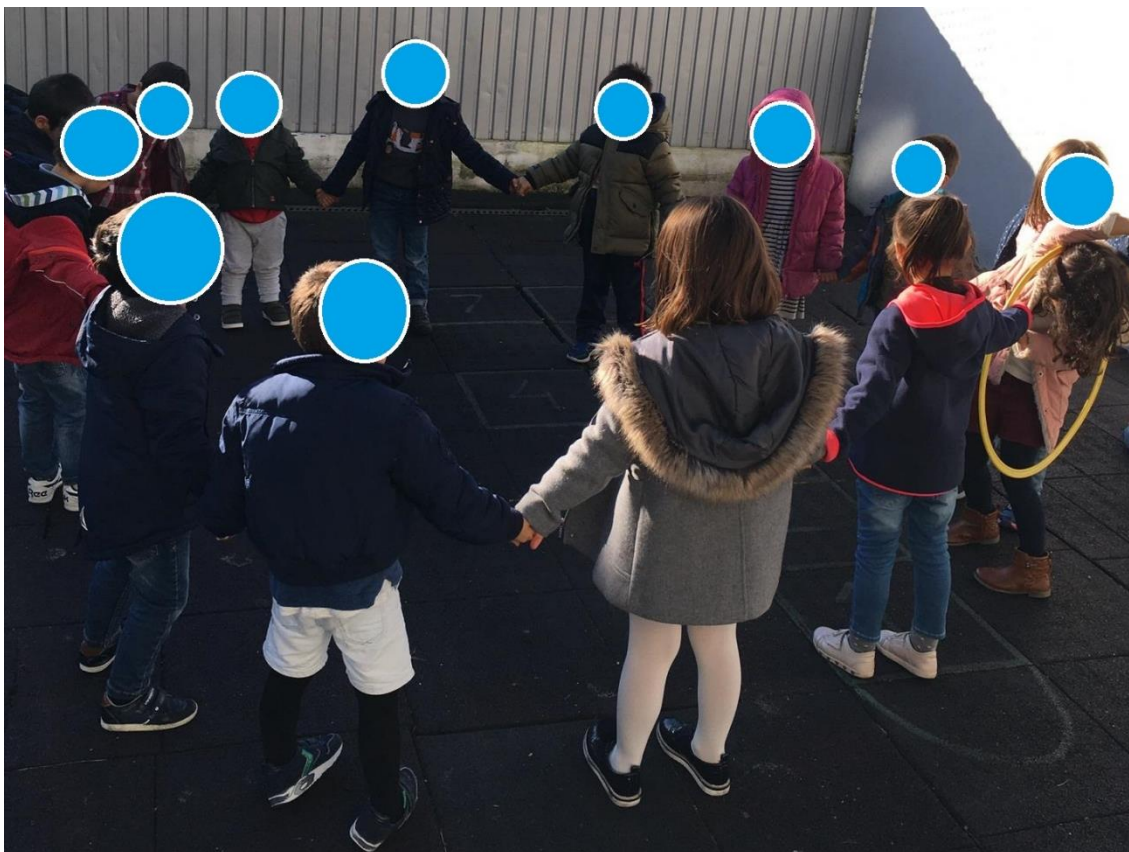
Jogo- Passa pelo arco ANEXO I
| ' ' | | ' ' |

Planificação

Data: 6 de Dezembro de 2019		Atividade: Passa pelo arco	
Área(s) de Conteúdo			
- Área da Educação Artística- Educação Física.			
Intencionalidades			
- Potenciar momentos de partilha e interação de grupo.			
Objetivos específicos			
- Passar pelo arco sem soltar as mãos dos colegas; - Respeitar os colegas.			
Tempo	Espaço	Grupo	Recursos (materiais)
20 minutos	-Recreio	- Grande grupo	- 6 arcos de diferentes tamanhos.
Descrição da atividade e estratégias			
<p>A dinamizadora começa a atividade ao colocar todas as crianças no seu campo de visão para que posso explicar em que esta consiste. Começa por dizer que as crianças fazem uma roda e que essa roda será especial, pois, não podem soltar as mãos umas das outras. Quando estas se colocam nessa posição, a dinamizadora solta a mão de duas crianças e coloca um arco entre elas e mais um outro arco na ponta oposta. Em seguida, a dinamizadora questiona as crianças se estas conseguem que os arcos passem por todas as crianças sem que estas soltem as mãos, até chegar à zona oposta em que se encontra o outro arco.</p>			
Avaliação			
Indicadores		Instrumentos / Técnicas	
<ul style="list-style-type: none"> - Interage com os colegas de forma adequada; - Interage com os materiais de forma adequada; - Soluciona o problema sem soltar as mãos. 		<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Fotografia. 	
Observação direta:			
Este jogo teve bastante sucesso, tendo todas as crianças conseguido passar o arco, tendo sempre que necessário o auxílio dos colegas. As crianças estiveram bastante			

entusiasmadas, incentivando, através de indicações ou chamar pelo nome da criança que estava a passar pelo arco.

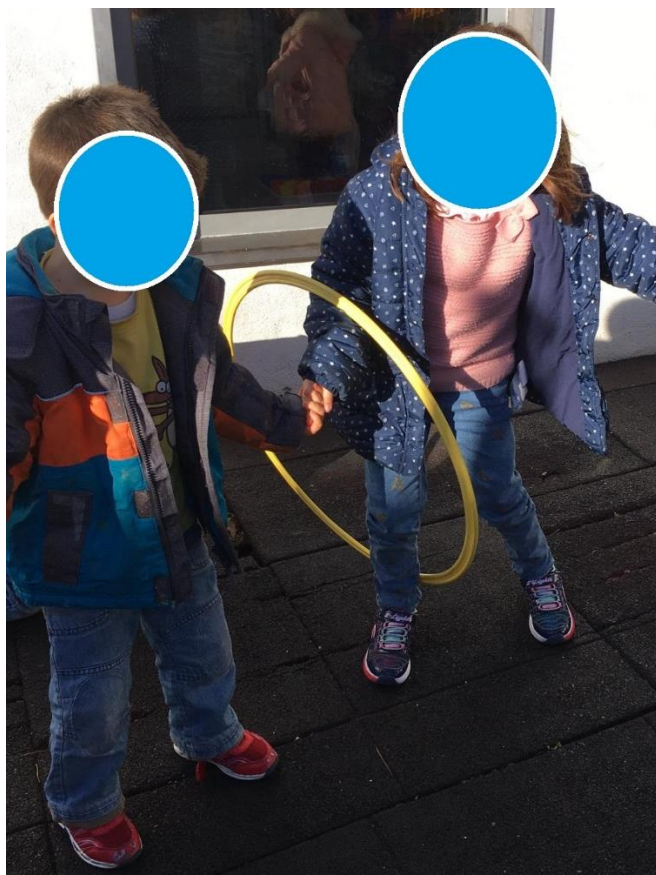
Fotografias



Fotografia 1- Jogo "Passa pelo arco".



Fotografia 2- Jogo "Passa pelo arco".



Fotografia 3- Jogo "Passa pelo arco"

Jogo- ANEXO J
Sr. Dr.
| ' ' | | ' ' |

Planificação

Data: 30 de Outubro de 2019		Atividade: Sr. Dr.	
Área(s) de Conteúdo			
- Área da Educação Artística- Educação Física.			
Intencionalidades			
- Potenciar momentos de partilha e interação de grupo.			
Objetivos específicos			
- Resolver o quebra-cabeças; - Respeitar os colegas.			
Tempo	Espaço	Grupo	Recursos (materiais)
20 minutos	-Recreio	- Grande grupo	
Descrição da atividade e estratégias			
<p>A dinamizadora começa a atividade ao colocar todas as crianças no seu campo de visão para que posso explicar em que esta consiste. Pede a 4 crianças que se levantem para exemplificar a demonstração ao mesmo tempo que explica o jogo. Começa por explicar que uma pessoa será o Sr. Dr. e qual o objetivo deste: “um de vocês será o Sr. Dr e terá que estar encostado à parede de costas para os outros e quando for chamado, como todos os médicos, este irá ter que resolver o problema dos seus pacientes, mas que problema será esse? Tu podes ser o sr. Dr., fica virado para a parede e não olhes”. Em seguida, explica o que estão os restantes a fazer: “Enquanto o Sr. Dr. está virado para a parede os outros estão de pé, em roda de mãos dadas e não podem soltar as mãos! Começam a embrulhar-se, por exemplo, uns passam por baixo das pernas, outros passam os braços por cima, como quiserem desde que não soltem as mãos. Quando estiverem já todos muito trocados chamamos o Sr. Dr. “Sr. Dr. tire-nos esta dor”. Aí o Sr. Dr. vira-se e tem de conseguir voltar a colocar todos meninos na posição inicial, sem com que estes soltem os braços”.</p> <p>Em seguida a dinamizadora deve fazer questionamento ativo de forma a sintetizar as regras do jogo.</p>			
Avaliação			
Indicadores		Instrumentos / Técnicas	
- Interage com os colegas de forma adequada;		- Observação direta; - Fotografia.	

- Soluciona o problema sem soltar as mãos.

Observação direta:

Este jogo teve bastante sucesso, tendo todas as crianças ficado durante 1h inteira de intervalo a jogar. As crianças cooperaram bastante umas com as outras dando dicas a quem era o sr. Dr. : Mg. “Bn tens sempre que resolver os braços que estão por cima”.

Em outros dias: as crianças pedem constantemente para jogar este jogo, estas incluem este jogo no seu leque de brincadeiras.

Fotografias



Fotografia 1- Jogo “Sr. Dr.”

ANEXO K
Jogo- Macaquinho do
chinês

| | ' ' | | ' ' |

Planificação

Data: 20 de Outubro de 2019		Atividade: Macaquinho do chinês	
Área(s) de Conteúdo			
<ul style="list-style-type: none"> - Área da Educação Artística- Educação Física; - Área da 			
Intencionalidades			
- Potenciar momentos de partilha e interação de grupo.			
Objetivos específicos			
<ul style="list-style-type: none"> - Chegar à parede; - Parar antes da pessoa se virar; - Conseguir ficar em estátua durante o tempo em que o colega está virado; - Perceber quem se mexe; - Respeitar os colegas; - Respeitar as regras de jogo. 			
Tempo	Espaço	Grupo	Recursos (materiais)
20 minutos	-Recreio	- Grande grupo	
Descrição da atividade e estratégias			
<p>A dinamizadora começa por perguntar às crianças se querem jogar a um jogo, posteriormente, pergunta quem conhece o jogo do macaquinho de chinês. Caso alguma criança conheça o jogo pede para que seja ela a explicar o jogo.</p> <p>Neste jogo uma criança encontra-se na parede oposto das outras. A criança que se encontra sozinha terá que se virar de costas e cantar “<i>Um, dois, três macaquinho do chinês</i>”. Vira-se e terá que encontrar os restantes, que foram avançando durante este tempo na direção da sua parede, em estátua. Caso veja alguma criança a mexer-se deverá pedir para que ela retorne à linha de partida. O objetivo das outras crianças é conseguirem chegar à linha da criança que repete a lenga-lenga sem serem apanhados a mexerem-se</p>			
Avaliação			
Indicadores		Instrumentos / Técnicas	
<ul style="list-style-type: none"> - Interage com os colegas de forma adequada; - Respeita as regras de jogo. 		<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Fotografia. 	
Observação direta:			

Este jogo já era conhecido por algumas crianças, tendo sido explicado pelas mesmas. Este jogo começou por ser jogado com metade do grupo do JI3, no entanto, as crianças que se encontravam nesse momento no recreio quiseram também jogar, ficando com todo o grupo do JI3 e JI2 a jogar.

As crianças colaboraram bastante umas com as outras, encontrando estratégias entre si: o A e o F combinavam e distraíam a pessoa que estava a ver e o outro andava até chegar à parede.

Neste jogo todas as crianças respeitaram as regras, não tendo qualquer tipo de conflitos.

Em outros dias: as crianças jogaram diversas vezes este jogo por iniciativa, fazendo parte das suas brincadeiras.

Fotografia



Fotografia 1- Jogo “Macaquinho do chinês”.

ANEXO L
Jogo- Aviãozinho
| ' ' | | ' ' |

Planificação

Data: 07 de Janeiro de 2020		Atividade: Aviãozinho	
Área(s) de Conteúdo			
<ul style="list-style-type: none"> - Área da Educação Artística- Educação Física: - Área da Expressão e Comunicação. 			
Intencionalidades			
- Potenciar momentos de partilha e interação de grupo.			
Objetivos específicos			
<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar os colegas; - Respeitar as regras de jogo. 			
Tempo	Espaço	Grupo	Recursos (materiais)
20 minutos	-Recreio	- Grande grupo	-Corda
Descrição da atividade e estratégias			
<p>A dinamizadora junta as crianças no seu campo de visão, em seguida questiona se alguma delas conhece o jogo “Aviãozinho”. Caso alguma criança conheça pedir para que seja a mesma a explicar o jogo. Posteriormente, começa a explicar o jogo: “Para este jogo estaremos todos numa toda em pé, afastados uns dos outros. Eu estarei no meio com a corda e irei rodá-la cantando “<i>Aviãozinho atirou uma bomba ao ar, a que terra foi parar?</i>”. Em seguida, começo a rodar a corda pelo chão e vocês têm que saltar, de modo a não tocarem na corda. Portanto, vocês não podem tocar na corda! Caso alguém toque na corda, essa pessoa terá que dizer um sítio (país e/ou cidade). Com esse país batemos palmas para saber quantas sílabas tem! O número de sílabas irá dizer-nos o número de saltos que é necessário fazer para depois se ficar em estátua. A pessoa que tocou na corda vai agora para o centro da roda para se recomeçar o jogo.” De seguida, a dinamizadora deve realizar um questionamento ativo de modo.</p>			
Avaliação			
Indicadores		Instrumentos / Técnicas	
<ul style="list-style-type: none"> - Interage com os colegas de forma adequada; - Salta com os dois pés; - Não toca na corda a saltar; - Respeita as regras do jogo. 		<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. 	

Observação direta:

Algumas crianças demonstraram bastante dificuldade a saltar no tempo correto (Bn) e outras a saltar sem tocar na corda. No entanto, por ter sido realizado bastante tempo as crianças apanharam a técnica conseguindo realizar mais saltos e não ser os mesmos a ir para o meio da roda.

As crianças demonstraram bastante cooperação umas com as outras, ajudando bastante a Bn para que esta saltasse no tempo correto avisando-a quando deveria saltar.

Este jogo foi bastante fluído devido ao facto de todas as crianças terem cumprido as regras.

Jogo- O Pomar do Sr. Zé

ANEXO M

| ' ' | | ' ' |

Planificação

Data: 13 de Janeiro de 2020		Atividade: Pomar do Sr. Zé	
Área(s) de Conteúdo			
<ul style="list-style-type: none"> - Área da Educação Artística- Educação Física: - Área da Expressão e Comunicação. 			
Intencionalidades			
- Potenciar momentos de partilha e interação de grupo.			
Objetivos específicos			
<ul style="list-style-type: none"> - Passar pelo Sr. Zé sem ser apanhado; - Apanhar os colegas que passam pela sua linha; - Respeitar os colegas. 			
Tempo	Espaço	Grupo	Recursos (materiais)
20 minutos	-Recreio	- Grande grupo	
Descrição da atividade e estratégias			
<p>A dinamizadora junta as crianças no seu campo de visão, em seguida questiona se alguma delas conhece o jogo “O pomar do Sr. Zé”. Caso alguma criança conheça pedir para que seja a mesma a explicar o jogo. Posteriormente, explicar o jogo ao mesmo tempo que demonstra: “O jogo chama-se Sr. Zé, neste caso serei eu o senhor Zé, e vocês estão ali daquele lado junto à parede. Eu estarei nesta linha e não posso sair dela, só me posso deslocar em cima desta linha. Agora vocês perguntam “Sr. Zé tem fruta?” e eu respondo “Tenho sim” e vocês “pode-nos dar um bocadinho?” e eu digo “sim, venham cá buscar!”. Dito isto, vocês têm de passar por mim sem que eu vos toque de forma a chegar ao outro lado. Vamos tentar?”. A dinamizadora apanha uma criança e pede para as crianças pararem e refere “Acabei de tocar na X, agora ela tem ficar na linha comigo para apanhar os restantes. Mas a X para apanhar os amigos pode sair da linha? Agora que já estão todos desse lado voltam a perguntar se tenho fruta.” A última pessoa a ser apanhada é o próximo Sr. Zé.</p>			
Avaliação			
Indicadores		Instrumentos / Técnicas	
<ul style="list-style-type: none"> - Interage com os colegas de forma adequada; - Respeita as regras do jogo; - Não sai de cima da linha para apanhar os colegas (Sr. Zé). 		<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Fotografia. 	

Observação direta:

O jogo “O Pomar do Sr. Zé” foi um êxito. Perguntei a alguns meninos do grupo se queriam aprender um jogo novo, alguns disseram que gostavam era do jogo do Sr. Dr., no entanto pedi para que estes dessem uma oportunidade. Chamamos os restantes colegas. Expliquei o jogo, fiz questionamento ativo e em seguida jogamos 1x comigo para que estes entendessem toda a dinâmica do jogo. A partir daí, as crianças estiveram entretidas a jogar 15m este jogo. Tendo pedido logo no final para o apontarmos no nosso livro dos jogos.

Em relação às regras, as mesmas ao início demonstraram alguma resistência ao cumprimento das regras. Uma das situações foi com a Mg que afirmava que não queria ir para o centro apesar de terem sido apanhada. Assim, conversei com a mesma e expliquei-lhe que tínhamos que cumprir as regras, pois, se ninguém cumprisse não se conseguia jogar e assim deixava de ser um jogo. Esta olha para mim e diz “Eu vou para o meio para pudermos continuar a jogar”. Outra situação foi quando o F também não quis ir para o meio, este já foi resolvido em grande grupo, tendo a B dito “eu também não queria ir para o meio, mas fui para todos conseguirmos jogar. Comecei sozinha e depois fiquei com mais amigos. Tens de ir para não ser injusto para nós”. Assim aproveitei para falar mais sobre a importância do cumprimento de regras.

Também foi bastante interessante ver como estes à medida que jogavam começavam a cooperar mais uns com os outros, falando, debatendo táticas. Nos últimos jogos quem ficava no meio já dava as mãos e fazia uma corrente, não deixando os colegas passarem.

A BM “Mg ajuda a A (J12) que ela é mais pequena e assim tu podes ajudá-la para o F não passar para o outro lado

Em outros dias: Este jogo teve bastante impacto nas crianças, estando quase sempre alguma criança a jogar o mesmo. Sendo bastante visível a diminuição de conflitos e o cumprimento de regras respeitado por todas as crianças.

Fotografias



Fotografia 1- Jogo "Pomar do Sr. Zé".



Fotografia 2- Jogo "Pomar do Sr. Zé".

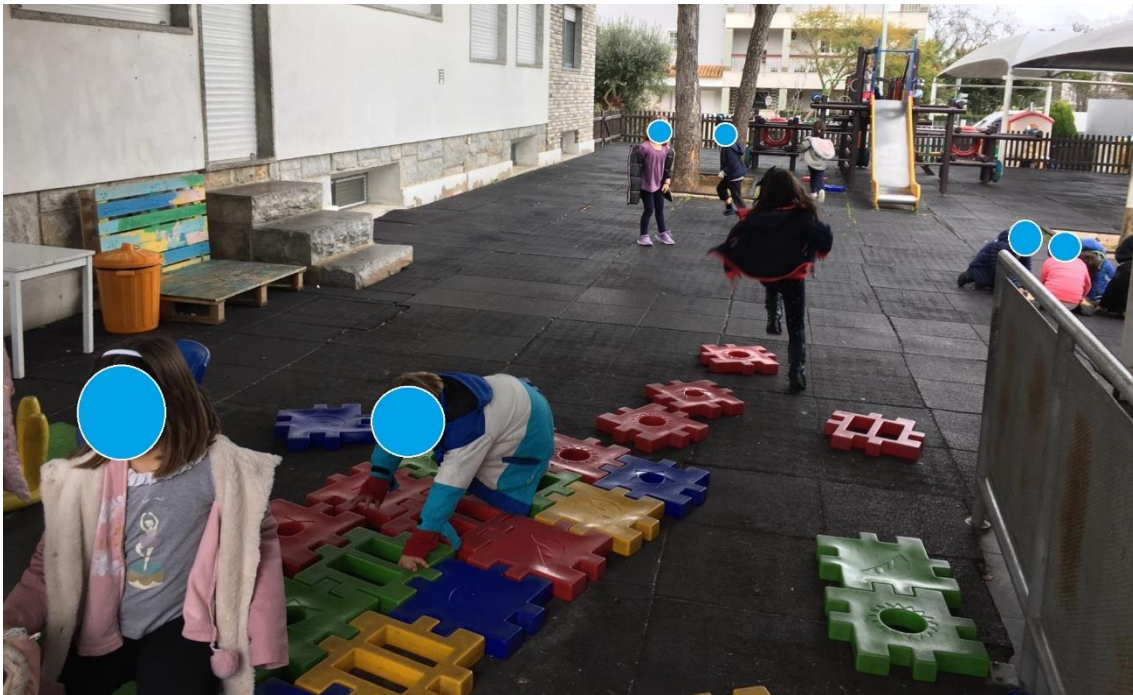
Jogo- ANEXO N
Camaleão
| ' ' | | ' ' |

Planificação

Data: 14 de Janeiro de 2020		Atividade: Camaleão	
Área(s) de Conteúdo			
- Área da Educação Artística- Educação Física.			
Intencionalidades			
- Potenciar momentos de partilha e interação de grupo.			
Objetivos específicos			
<ul style="list-style-type: none"> - Tocar na cor escolhida pelo camaleão; - Apanhar um colega; - Respeitar os colegas. 			
Tempo	Espaço	Grupo	Recursos (materiais)
20 minutos	-Recreio	- Grande grupo	
Descrição da atividade e estratégias			
<p>A dinamizadora pede para as crianças se sentarem à sua frente em meia lua, de modo a ter visão sobre todo o grupo. Em seguida, deverá começar por explicar o jogo: “Alguém conhece o jogo do camaleão que queira ajudar a explicar aos colegas? Uma pessoa é o camaleão. Os restantes perguntam ao camaleão “Camaleão de que cor?” e o camaleão escolhe uma cor, por exemplo azul. E os restantes têm que ir o mais rápido possível tocar em algum objeto que tenha cor antes que o camaleão lhes toque. Quando o camaleão toca numa pessoa, essa pessoa passa a ser o camaleão”.</p> <p>A seguir escolhe quem será o camaleão e começasse a jogar.</p>			
Avaliação			
Indicadores		Instrumentos / Técnicas	
<ul style="list-style-type: none"> - Interage com os colegas de forma adequada; - Respeita as regras do jogo; - Apanha os colegas; - Toca num objeto da cor que o camaleão designou. 		<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Fotografia. 	
Observação direta:			
As crianças jogaram este jogo durante bastante tempo, tendo participado ainda mais crianças do grupo, por estes estarem sempre à procura de diferentes cores pelo recreio.			

Neste jogo as crianças mostraram bastante cooperação umas com as outras, tendo sempre que alguém encontrava a cor dizia em voz alta para os outros que ainda não tinham nenhum objeto com essa cor.

Fotografia



Fotografia 1- Jogo "Camaleão"

Jogo- Apanhada/Espinho ANEXO 0
| ' ' | | ' ' |

Planificação

Data: 13 de Janeiro de 2020		Atividade: Apanhada	
Área(s) de Conteúdo			
<ul style="list-style-type: none"> - Área da Educação Artística- Educação Física: - Área da Expressão e Comunicação. 			
Intencionalidades			
- Potenciar momentos de partilha e interação de grupo.			
Objetivos específicos			
<ul style="list-style-type: none"> - Apanhar os colegas; - Fugir de quem está a apanhar; - Respeitar os colegas. 			
Tempo	Espaço	Grupo	Recursos (materiais)
15 minutos	-Recreio	- Grande grupo	
Descrição da atividade e estratégias			
<p>A dinamizadora pede para as crianças se sentarem à sua frente em meia lua, de modo a ter visão sobre todo o grupo. Em seguida, deverá começar por explicar o jogo: “Um de vocês terá o objetivo de apanhar os outros. Quando alguém é apanhado deverá ficar com os braços abertos até algum colega lhe toque na mão, aí poderá voltar a fugir.”</p> <p>Este jogo será realizado de 1m30s com pausa de 30s para se alterar a forma de salvar alguém:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tocar na mão; 2. Passar por baixo das pernas; 3. Tocar numa mão e depois na outra mão; 4. Pedir às crianças para darem alguma opção; 5. Pedir às crianças para darem alguma opção. 			
Avaliação			
Indicadores		Instrumentos / Técnicas	
<ul style="list-style-type: none"> - Interage com os colegas de forma adequada; - Respeita as regras do jogo; - Apanha os colegas; - Salva os colegas; 		<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Fotografia. 	

Observação direta:

Este jogo já era conhecido por quase todas as crianças presentes, estas davam-lhe o nome de espinho. No início houve alguns problemas para decidir quem seria a apanhar, tendo todos demonstrado interesse. Assim, como estratégia atribui um número a cada criança e sempre que passava o tempo estipulado para cada variante chamava pelo número e a criança ia ter comigo.

A AI do J12 quis jogar, esta não cumpriu as regras, assim o F vem ter comigo e diz: “Rita a A não cumpriu as regras, mas eu expliquei para ela não repetir. Porque como ela não cumpriu as regras não deu para jogar.”

Neste jogo foi bastante visível como as crianças já cumpriam as regras e a sua importância.

Fotografias

Fotografia 1- Jogo “Apanhada”.



Fotografia 2- Jogo "Apanhada".



Fotografia 3- Jogo "Apanhada".

Jogo- Abelha Pica-Pica ANEXO P
| ' ' | | ' ' |

Planificação

Data: 13 de Janeiro de 2020		Atividade: Abelha Pica-Pica	
Área(s) de Conteúdo			
<ul style="list-style-type: none"> - Área da Educação Artística- Educação Física; - Área da Expressão e Comunicação. 			
Intencionalidades			
- Potenciar momentos de partilha e interação de grupo.			
Objetivos específicos			
- Respeitar os colegas.			
Tempo	Espaço	Grupo	Recursos (materiais)
20 minutos	-Recreio	- Grande grupo	
Descrição da atividade e estratégias			
<p>A dinamizadora pede para as crianças se sentarem em roda com as pernas cruzadas- pernas à chinês. Em seguida, a dinamizadora ensina às crianças a canção: A abelha Pica Pica, que gosta tudo de picar, quando ela aparece, todo o cuidado tomar, bzzzzzzzzzzzz, a abelha já picou.</p> <p>Quando esta estiver adquirida pede para as crianças colocarem esticadas, estando a mão direita em cima da mão do colega do lado e a mão esquerda por baixo da do amigo. A dinamizadora aqui poderá usar como estratégia estar no centro da roda e colocando as mãos das crianças nas posições corretas. Posteriormente, a dinamizadora senta-se na roda com o grupo demonstrando e explicando ao mesmo tempo o jogo: “agora todos juntos cantamos aquela música da abelha pica-pica, ao mesmo tempo, que batemos com a mão no colega, mas não é todos ao mesmo tempo, é um de cada vez, ou seja, o (diz o nome da criança que estiver ao seu lado) só poderá bater na mão do colega quando eu lhe tocar, assim (demonstra). Perceberam? Vamos tentar para vermos o que acontece quando chegarmos ao final da música?”. No final da música quem levar com a última palmada fica com um ponto.</p>			
Avaliação			
Indicadores		Instrumentos / Técnicas	
<ul style="list-style-type: none"> - Interage com os colegas de forma adequada; - Respeita as regras do jogo; 		<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Fotografia. 	
Observação direta:			

Este jogo começou por ser um jogo que as crianças propuseram. Como este tem a particularidade, reparei que assim muitas crianças ficavam muito tempo sem fazer nada, inserindo a regra dos pontos. Esta regra dinamizou bastante o jogo, progredindo para uma tabela de criação de jogos, em que as crianças faziam campeonatos do mesmo.

Por outro lado, este jogo nunca foi o jogo que as crianças mais queriam jogar, tendo dado como justificação:

BM- eu gosto do jogo, mas os outros são mais giros porque nos mexemos mais.

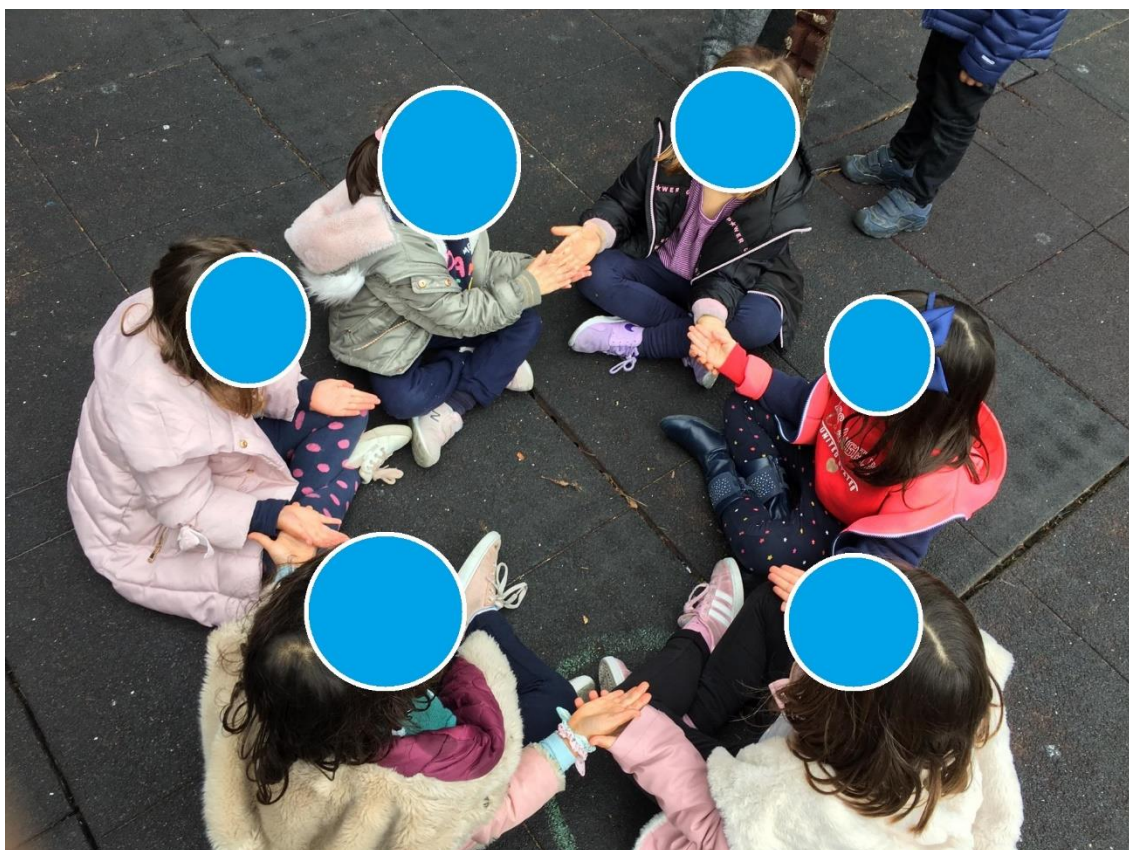
F- esse é um jogo de meninas, elas só querem cantar e dançar.

MM- eu gosto muito do jogo, mas prefiro o sr. Dr.

As crianças respeitavam as regras, no entanto, algumas davam a entender que ficavam triste quando perdiam, tendo em alguns casos as outras crianças dado uma nova oportunidade.

Em outros dias: este jogo era realizado em pequenos grupos.

Fotografia



Fotografia 1- Jogo "Abelha Pica-Pica".

Jogo- Manteiga Derretida ANEXO Q
| ' ' | | ' ' |

Planificação

Data: 14 de Janeiro de 2020		Atividade: Manteiga Derretida	
Área(s) de Conteúdo			
<ul style="list-style-type: none"> - Área da Educação Artística- Educação Física; - Área da Expressão e Comunicação. 			
Intencionalidades			
- Potenciar momentos de partilha e interação de grupo.			
Objetivos específicos			
<ul style="list-style-type: none"> - Contar uma história com a expressão “manteiga derretida”; - Fugir quando ouvir a palavra “manteiga derretida”; - Apanhar todos os colegas; - Fugir de quem está a apanhar; - Respeitar os colegas. 			
Tempo	Espaço	Grupo	Recursos (materiais)
20 minutos	-Recreio	- Grande grupo	
Descrição da atividade e estratégias			
<p>A dinamizadora pede para as crianças se sentarem em semicírculo, de modo a que estejam todos no seu campo de visão. Começa por explicar o jogo: “Para este jogo uma pessoa tem de contar uma história, enquanto os restantes jogadores agarram num dedo dessa pessoa. Quando na história ouvirem “manteiga derretida”, terão que fugir para não serem apanhados pela pessoa que estava a contar a história. Caso sejam apanhados, terão que ficar no lugar a derreter, a abrir as pernas. Este só pode ser salvo se lhe tocarem na mão”. A primeira pessoa que for apanhada será a próxima a contar a história. Este jogo será feito por séries, 1m30s, contando a partir do momento em que começam a correr.</p> <p>No final, realizar questionamento ativo: “como começa o jogo?”; “quando é que podemos começar a correr?”; “quando for apanhado o que é que acontece?”, entre outras.</p>			
Avaliação			
Indicadores		Instrumentos / Técnicas	
<ul style="list-style-type: none"> - Interage com os colegas de forma adequada; - Respeita as regras do jogo; - Apanha os colegas todos; - Salva os colegas; 		<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Fotografia. 	

- Começa a fugir quando ouve “manteiga derretida”.

Observação direta:

As crianças começaram a ficar cansadas, necessitando de mais tempo para descansarem decidi questionar as crianças sobre a história que tinham ouvido e em que parte da história é que estes tinham ouvido “manteiga derretida”, entre outras.

Este jogo é bastante dinâmico e divertido e o mais interessante é que trabalha diversas áreas. Neste sentido, as crianças criaram histórias fantásticas e brincavam bastante com os adjetivos que caracterizavam a manteiga. Por exemplo: Cr- “e o hipopótamo gostava de manteiga, mas era uma manteiga especial, era manteiga... fria! Num supermercado viu uma manteiga, mas era uma manteiga especial, era uma manteiga... podre”.

Outro aspeto que sobressaiu foi o facto do cumprimento de regras, ou seja, algumas crianças diziam que não tinham sido apanhadas e gerava um conflito. Assim, depois do primeiro jogo, pedi para que estas explicassem o que se estava a passar. A Mg disse “as pessoas não estão a cumprir as regras e assim não dá para jogar. Porque quando apanhamos alguém essa pessoa tem de ficar quieta e não pode continuar a fugir.”; a BM acrescentou “Eu também muitas vezes não gosto de ficar sozinha a apanhar, mas fico para todos jogarmos”. Por acaso, quem normalmente não demonstrava uma maior resistência ao cumprimento das regras era o F, no entanto este depois da conversa passou a cumpri-las. Este não cumprimento das regras pode dever-se ao facto de não gostar de lidar com o erro, de não fazer tudo correto.

É de salientar que todos os envolvidos ajudavam bastante a Bn, esta corria mais devagar que os colegas e todos eles davam-lhe mais avanço, ou chamavam-na para ela ir para esse lado e fugir de quem estava a apanhar.

Outro resultado deste jogo foi o facto das crianças que normalmente não brincam juntas e interagem pouco umas com as outras, terem interagido muito e demonstrado até cumplicidade, como podemos observar na foto, estando a Mg deitada em cima do F em momento de descanso

Em outros dias: as crianças pedem constantemente para jogar este jogo, estas incluem este jogo no seu leque de brincadeiras. Este jogo começou também a ser jogado com o JI2, tendo estes pedido diversas vezes às educadoras para o jogarem.

Fotografias



Fotografia 1- Jogo "Manteiga derretida". Momento do conto da história inventada pela criança.



Fotografia 2- Jogo "Manteiga derretida".

ANEXO R
Jogo- Sapatinho Branco,
Sapatinho Azul
| ' ' | ' ' |

Planificação

Data: 15 de Janeiro de 2020		Atividade: Sapatinho branco, sapatinho azul	
Área(s) de Conteúdo			
<ul style="list-style-type: none"> - Área da Educação Artística- Educação Física; - Área da Expressão e Comunicação. 			
Intencionalidades			
- Potenciar momentos de partilha e interação de grupo.			
Objetivos específicos			
<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar os colegas; - Respeitar as regras de jogo. 			
Tempo	Espaço	Grupo	Recursos (materiais)
20 minutos	-Recreio	- Grande grupo	
Descrição da atividade e estratégias			
<p>Este jogo foi sugerido e explicado por uma criança.</p> <p>As crianças encontram-se sentadas no chão com os pés em roda colados uns aos outros. Canta-se enquanto se vai tocando em cada sapato: <i>Sapatinho branco, sapatinho azul, diz-me lá quantos anos tens tu, sem pensares</i>, no pé que ficar, essa pessoa terá que dizer um número. Em seguida, esse número será o número que se avança e na pessoa que calhar tira esse pé. Ganha a pessoa que ficar com o último pé em jogo.</p>			
Avaliação			
Indicadores		Instrumentos / Técnicas	
<ul style="list-style-type: none"> - Interage com os colegas de forma adequada; - Respeita as regras do jogo. 		<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Fotografia. 	
Observação direta:			
<p>Este jogo foi explicado e sugerido por uma das crianças. Este jogo foi jogado pelo grupo do JI2 e JI3 durante maior parte do recreio de almoço. Este jogo passou a fazer parte do leque de brincadeira das crianças.</p>			

Fotografia



Fotografia 1- Jogo “Sapatinho branco, sapatinho azul”.

ANEXO S
Tabela Categorial das NC
| ' ' | | ' ' |

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq
Jogo	Propostos	Pela dinamizadora	<p>“No exterior com as crianças, estas pediram para brincar com elas. Propôs fazermos um jogo, estas referiram que não conheciam nenhum. Neste sentido, dei diversos nomes de jogos que me lembrei, no entanto, as crianças demonstraram não saber nenhum. Pedindo para lhes ensinar. Assim, começamos a jogar ao Sr. Dr. Ninguém conhecia o jogo, tendo começado com poucas crianças e aumentado o número de crianças à medida que se fazia outra ronda.” (excerto da NC n.º 53, 30-10-2019)</p> <p>“Ao realizar o jogo “Desafio-te”, as crianças nas duas primeiras vezes entenderam as regras, sendo o principal objetivo trocar de lugar e não ficar no retângulo do centro.” (excerto da NC n.º 86, 21-11-2019)</p> <p>“Realizou-se o jogo “Passa pelo arco”. O grande objetivo deste é que as crianças cooperem entre si, tendo este sido alcançado.” (excerto da NC n.º 106, 06-11-2019)</p> <p>“Esta intervenção lembrou-me o jogo do “aviãozinho”. Assim, perguntei à BM se queria jogar o jogo do aviãozinho.” (excerto da NC n.º 124, 07-01-2020)</p> <p>“O jogo “O Pomar do Sr. Zé” foi um êxito. Perguntei a alguns meninos do grupo se queriam aprender um jogo novo.” (excerto da NC n.º 143, 13-01-2020)</p> <p>“Esta atividade foi realizada no recreio.” (excerto da avaliação da atividade “Vamos à procura do urso”)</p>	6 (30%)
		Pelas crianças	<p>“Depois do almoço, as crianças pediram-me para jogar com elas ao jogo do Sr. Dr.” (NC n.º 54, 30-10-2019)</p> <p>“A B depois de 4 rondas disse “o que eu gostei mais foi o jogo da procura do urso!”” (NC n.º 54, 30-10-2019)</p>	

			<p>“A Mg disse que gostaria de jogar à procura do urso (atividade que realizei com as crianças). Todos pediram-me para jogar. Para que este fosse um pouco diferente do anterior, decidi começar com a preparação da procura do urso, pedindo a cada uma das crianças para dizerem algo que fosse necessário levar. De seguida, passamos para a procura do urso. Foi empolgante ver como as crianças ainda se lembravam do percurso do livro.” (Excerto da NC n.º 59, 04-11-2019)</p> <p>“Hoje no tempo de recreio depois do almoço, as crianças da minha sala pediram-me para ir brincar com elas. A B sugeriu logo jogar ao Sr. Dr., tendo todas as crianças reagido de forma empolgante” (excerto da NC n.º 59, 04-10-2019)</p> <p>“Hoje na hora de exterior depois do almoço, as crianças pediram para jogarmos ao Sr. Dr. Assim, comecei por jogar com as crianças.” (excerto da NC n.º 62, 05-11-2019)</p> <p>“No tempo de recreio a BM veio ter comigo com a corda e perguntou-me “Rita queres jogar o jogo de ontem da corda?”” (excerto da NC n.º 127, 08-01-2020)</p> <p>“No recreio jogou-se também ao jogo do espinho, este jogo foi sugerido pela Mg” (excerto da NC n.º 144, 13-01-2020)</p> <p>“Hoje executou-se o jogo da manteiga derretida, que o F tinha pedido.” (excerto da NC n.º 150, 14-01-2020)</p> <p>“perguntei se estas não queriam aprender um novo jogo, estas disseram logo que sim em coro. Expliquei-lhes o jogo do camaleão” (excerto da NC n.º 151, 14-01-2020)</p>	<p>14 (70%)</p>
--	--	--	--	---------------------

			<p>“Hoje no tempo de recreio as crianças pediram-me para jogar ao jogo do Pomar do Sr. Zé, expliquei-lhes que os jogos este poderiam jogar quando quisessem, já não precisavam de mim.” (excerto da NC n.º 153, 15-01-2020).</p> <p>“A Mg sugere o jogo do sapatinho branco, como ninguém conhecia esta começa por explicar.” (excerto da NC n.º 158, 15-01-2020)</p> <p>“Olhando em redor no tempo de exterior, as crianças estavam a jogar ao jogo do mestre Zé.” (excerto da NC n.º 168, 24-01-2020)</p> <p>“Uns vão jogar a abelha pica-pica e outros a manteiga derretida.” (excerto da NC n.º 168, 24-01-2020)</p> <p>“Em conversa informal com a EC, soube que as crianças pedem para jogar jogos quando não estou.” (excerto da NC n.º 169, 24-01-2020)</p> <p>“as crianças pedem constantemente para jogar este jogo, estas incluem este jogo no seu leque de brincadeiras. Este jogo começou também a ser jogado com o JI2, tendo estes pedido diversas vezes às educadoras para o jogarem.” (excerto da avaliação a atividade Manetiga Derretida)</p>	
	Regras	Cumprimento	<p>“Pediram-me para jogar o Pomar do Sr. Zé [...] Pelo que observei percebi que todas as crianças cumpriram as regras sem dificuldade. Estas agora já tinham táticas e combinavam posições.” (excerto da NC n.º 153, 15-01-2020)</p> <p>“Neste jogo todas as crianças respeitaram as regras, não tendo qualquer tipo de conflitos.” (excerto da avaliação da atividade <i>Macaquinho do Chinês</i>)</p> <p>“As crianças respeitavam as regras, no entanto, algumas davam a entender que ficavam triste quando perdiam, tendo em alguns casos as outras crianças dado uma nova</p>	6

			<p>oportunidade.” (excerto da avaliação da atividade <i>Abelha Pica-Pica</i>)</p> <p>“Este jogo teve bastante impacto nas crianças, estando quase sempre alguma criança a jogar o mesmo. Sendo bastante visível a diminuição de conflitos e o cumprimento de regras respeitado por todas as crianças.” (excerto da avaliação da atividade <i>O Pomar do Sr. Zé</i>)</p> <p>“Neste jogo foi bastante visível como as crianças já cumpriam as regras e a sua importância.” (excerto da avaliação da atividade <i>Apanhada/Espinho</i>)</p> <p>“Este jogo foi bastante fluído devido ao facto de todas as crianças terem cumprido as regras” (excerto da avaliação da atividade <i>Aviãozinho</i>)</p>	
		<p>Não cumprimento</p>	<p>“O jogo “O Pomar do Sr. Zé [...] Em relação às regras, as mesmas ao início demonstraram alguma resistência ao cumprimento das regras. Uma das situações foi com a Mg que afirmava que não queria ir para o centro apesar de terem sido apanhada.” (excerto da NC n.º 143, 13-01-2020)</p> <p>“O jogo “O Pomar do Sr. Zé [...] Outra situação foi quando o F também não quis ir para o meio, este já foi resolvido em grande grupo” (excerto da NC n.º 143, 13-01-2020)</p> <p>“No recreio jogou-se também ao jogo do espinho [...] A AI do JI2 quis jogar, esta não cumpriu as regras” (NC n.º 144, 13-01-2020)</p> <p>“Hoje executou-se o Jogo da manteiga derretida [...] Outro aspeto que sobressaiu foi o facto do cumprimento de regras, ou seja, algumas crianças diziam que não tinham sido apanhadas e gerava um conflito.” (excerto da NC n.º 150, 14-01-2020)</p>	<p>4</p>

		Tomada de consciência	<p>“O jogo “O Pomar do Sr. Zé” [...] Assim aproveitei para falar mais sobre a importância do cumprimento de regras.” (excerto da NC. N.º 143, 13-01-2020)</p> <p>“No recreio jogou-se também ao jogo do espinho [...] A Al do J12 quis jogar, esta não cumpriu as regras, assim o F vem ter comigo e diz: “Rita a A não cumpriu as regras, mas eu expliquei para ela não repetir. Porque como ela não cumpriu as regras não deu para jogar” (NC n.º 144, 13-01-2020)</p> <p>“A Mg disse “as pessoas não estão a cumprir as regras e assim não dá para jogar. Porque quando apanhamos alguém essa pessoa tem de ficar quieta e não pode continuar a fugir.”; a BM acrescentou “Eu também muitas vezes não gosto de ficar sozinha a apanhar, mas fico para todos jogarmos””(excerto da avaliação da atividade <i>Manteiga derretida</i>)</p> <p>“Neste jogo foi bastante visível como as crianças já cumpriam as regras e a sua importância” (excerto da avaliação do jogo <i>Apanhada/espinho</i>)</p>	4
	Benefícios	Socioafetivo-cooperação	<p>“Realizou-se o jogo “Passa pelo arco [...] sempre que necessário com o auxílio dos colegas. As crianças estiveram bastante entusiasmadas, incentivando, através de indicações ou chamar pelo nome da criança que estava a passar pelo arco” (excerto da NC n.º 106, 06-11-2019)</p> <p>“No jogo “desafio-te” [...] É de salientar que as crianças demonstraram cooperação, nomeadamente para ajudar o I e o A, explicando-lhes sempre qual era a premissa para se mudar de lugar. Numa das vezes, a Cr para o I “Stop, não podes mudar agora.”, dizendo-me “podes explicar melhor para ele entender?”” (excerto da NC n.º 86, 21-11-2019)</p> <p>“O jogo “Pomar do Sr. Zé” [...] Também foi bastante interessante ver como estes à medida que jogavam</p>	6

			<p>começavam a cooperar mais uns com os outros, falando, debatendo táticas. Nos últimos jogos quem ficava no meio já dava as mãos e fazia uma corrente, não deixando os colegas passarem. A BM “Mg ajuda a A (J12) que ela é mais pequena e assim tu podes ajudá-la para o F não passar para o outro lado” (excerto da NC n.º 143, 13-01-2020)</p> <p>“Hoje executou-se o jogo manteiga derretida [...] É de salientar que todos os envolvidos ajudavam bastante a Bn, esta corria mais devagar que os colegas e todos eles davam-lhe mais avanço, ou chamavam-na para ela ir para esse lado e fugir de quem estava a apanhar.” (Excerto da NC n.º 150, 14-01-2020)</p> <p>“Expliquei-lhes o jogo do camaleão [...] Neste jogo as crianças mostraram bastante cooperação umas com as outras, tendo sempre que alguém encontrava a cor dizia em voz alta para os outros que ainda não tinham nenhum objeto com essa cor.” (excerto da NC n.º 151, 14-01-2020)</p> <p>“As crianças demonstraram bastante cooperação umas com as outras, ajudando bastante a Bn para que esta saltasse no tempo correto avisando-a quando deveria saltar.” (excerto da avaliação da atividade <i>Aviãozinho</i>)</p>	
		<p>Socioafetivo- Estabelecimento de relações sociais</p>	<p>“Estes jogos foram bastante interessantes porque juntou muito o grupo, fazendo com que na hora de recreio estes tivessem que interagir com crianças que normalmente não o fazem, por exemplo a Mg disse “eu posso ficar com o F, nunca fiquei com ele em nada”.” (NC n.º 146, 13-01-2020)</p> <p>“Hoje executou-se o jogo manteiga derretida [...] Outro resultado deste jogo foi o facto das crianças que normalmente não brincam juntas e interagem pouco umas com as outras, terem interagido muito e demonstrado até cumplicidade, como podemos observar na foto, estando a Mg deitada em cima do</p>	7

			<p>F em momento de descanso” (excerto da Nc n.º 150, 14-01-2020)</p> <p>“O mais interessante de observar foi o facto do jogo unir diversas crianças que normalmente não brincam juntas. O I e o E estiveram também a jogar com o resto do grupo, que maior parte das vezes brincam os dois em pares. O S também se juntou ao grupo, brincando com crianças que normalmente não brinca.” (excerto da NC n.º 165, 23-01-2020)</p> <p>“Algumas crianças do JI2 pedem para jogar, os mesmos explicam o jogo e nisto, ficam quase todas as crianças do recreio a jogar a manteiga derretida.” (excerto da NC n.º 168, 24-01-2020)</p> <p>“A EC também em disse que sente que devido aos jogos que algumas crianças estão a criar relações de referência e que estão a incluir mais o A nas suas brincadeiras.” (excerto da NC n.º 169, 24-01-2020)</p> <p>“Este jogo começou também a ser jogado com o JI2, tendo estes pedido diversas vezes às educadoras para o jogarem.” (excerto da avaliação da atividade <i>Manteiga Derretida</i>)</p> <p>“Este jogo foi jogado pelo grupo do JI2 e JI3 durante maior parte do recreio de almoço” (excerto da avaliação da atividade <i>Sapatinho branco, sapatinho azul</i>)</p>	
		Resolução de conflitos de forma autónoma	<p>“O jogo “O Pomar do Sr. Zé” [...] Outra situação foi quando o F também não quis ir para o meio, este já foi resolvido em grande grupo, tendo a B dito “eu também não queria ir para o meio, mas fui para todos conseguirmos jogar. Comecei sozinha e depois fiquei com mais amigos. Tens de ir para não ser injusto para nós””. (excerto da NC n.º 143, 13-01-2020)</p> <p>“O jogo “O Pomar do Sr. Zé [...] Outra situação foi quando o F também não quis ir para o meio, este já foi resolvido em</p>	3

			<p>grande grupo, tendo a B dito “eu também não queria ir para o meio, mas fui para todos conseguirmos jogar. Comecei sozinha e depois fiquei com mais amigos. Tens de ir para não ser injusto para nós” (excerto da NC n.º 143, 13-01-2020)</p> <p>“No recreio jogou-se também ao jogo do espinho [...] A AI do JI2 quis jogar, esta não cumpriu as regras, assim o F vem ter comigo e diz: “Rita a A não cumpriu as regras, mas eu expliquei para ela não repetir. Porque como ela não cumpriu as regras não deu para jogar” (NC n.º 144, 13-01-2020)</p>	
		Utilização dos jogos como brincadeira	<p>“imediatamente disseram que não, pois adoravam esse jogo.” (Excerto da NC n.º 59, 04-11-2019, relativamente ao jogo do Sr. SDr.)</p> <p>“Mal cheguei à instituição, a B e a Mg referiram que hoje iríamos jogar outro jogo” (NC n.º 60, 05-11-2019)</p> <p>“As crianças pedem constantemente para jogar este jogo, estas incluem este jogo no seu leque de brincadeiras.” (excerto da avaliação da atividade <i>Manteiga derretida</i>)</p> <p>“Este jogo passou a fazer parte do leque de brincadeira das crianças” (excerto da avaliação da atividade <i>Sapatinho branco, sapatinho azul</i>)</p>	4
		Integração de diversas áreas de conteúdo	<p>“Esta intervenção lembrou-me o jogo do “aviãozinho [...] De modo a dinamizar mais o jogo, decidi que quem tocasse na corda teria que dizer algo que gostasse, uma profissão, uma cor, entre outros, pedindo também à outra “jogadora” que dissesse uma categoria. A Bn começou a conseguir saltar e a ser menos frequente a “consequência”, No entanto, numa das vezes em que Bn bate na corda, pedi para que esta referisse uma palavra começa por “B”, esta fica a pensar. A BM começa por referir o som “Bê..Bê...Bê...”. Assim digo-lhe “tu conheces bem esta letra, porque será que conheces o B”. A EC refere “Bn hoje disseste que sabias bem qual era o B porque era a letra” e a Bn completa “Do meu nome”. A EC</p>	3

		<p>responde “Então podes usar essa palavra, diz”. A Bn vira-se para mim e diz “Bn” (excerto da NC n.º 124, 07-01-2020)</p> <p>“Hoje executou.se o jogo manteiga derretida [...] Este jogo é bastante dinâmico e divertido e o mais interessante é que trabalha diversas áreas. Neste sentido, as crianças criaram histórias fantásticas e brincavam bastante com os adjetivos que caracterizavam a manteiga. Por exemplo: Cr- “e o hipopótamo gostava de manteiga, mas era uma manteiga especial, era manteiga... fria! Num supermercado viu uma manteiga, mas era uma manteiga especial, era uma manteiga... podre!” (excerto da NC n.º 150, 14-01-2020)</p> <p>“As crianças começaram a ficar cansadas, necessitando de mais tempo para descansarem decidi questionar as crianças sobre a história que tinham ouvido e em que parte da história é que estes tinham ouvido “manteiga derretida”, entre outras.” (excerto da avaliação da atividade <i>Manteiga Derretida</i>)</p>		
	Papel do Educador	Propor Jogos	<p>“No exterior com as crianças, estas pediram para brincar com elas. Propôs fazermos um jogo, estas referiram que não conheciam nenhum. Neste sentido, dei diversos nomes de jogos que me lembrei, no entanto, as crianças demonstraram não saber nenhum. Pedindo para lhes ensinar. Assim, começamos a jogar ao Sr. Dr. Ninguém conhecia o jogo, tendo começado com poucas crianças e aumentado o número de crianças à medida que se fazia outra ronda.” (excerto da NC n.º 53, 30-10-2019)</p> <p>“Ao realizar o jogo “Desafio-te”, as crianças nas duas primeiras vezes entenderam as regras, sendo o principal objetivo trocar de lugar e não ficar no retângulo do centro.” (excerto da NC n.º 86, 21-11-2019)</p>	6

			<p>“Realizou-se o jogo “Passa pelo arco”. O grande objetivo deste é que as crianças cooperem entre si, tendo este sido alcançado.” (excerto da NC n.º 106, 06-11-2019)</p> <p>“Esta intervenção lembrou-me o jogo do “aviãozinho”. Assim, perguntei à BM se queria jogar o jogo do aviãozinho.” (excerto da NC n.º 124, 07-01-2020)</p> <p>“O jogo “O Pomar do Sr. Zé” foi um êxito. Perguntei a alguns meninos do grupo se queriam aprender um jogo novo.” (excerto da NC n.º 143, 13-01-2020)</p> <p>“Esta atividade foi realizada no recreio.” (excerto da avaliação da atividade “Vamos à procura do urso”)</p>	
		<p>Auxiliar na resolução de conflitos entre as crianças</p>	<p>“No jogo “desafio-te” [...] Numa das vezes, a Cr para o I “Stop, não podes mudar agora.”, dizendo-me “podes explicar melhor para ele entender?”” (excerto da NC n.º 86, 21-11-2019)</p> <p>“O jogo “O Pomar do Sr. Zé [...] Uma das situações foi com a Mg que afirmava que não queria ir para o centro apesar de terem sido apanhada. Assim, conversei com a mesma e expliquei-lhe que tínhamos que cumprir as regras, pois, se ninguém cumprisse não se conseguia jogar e assim deixava de ser um jogo. Esta olha para mim e diz “Eu vou para o meio para pudermos continuar a jogar”” (excerto da NC n.º 143, 13-01-2020)</p> <p>“Hoje executou-se o Jogo da manteiga derretida [...] Outro aspeto que sobressaiu foi o facto do cumprimento de regras, ou seja, algumas crianças diziam que não tinham sido apanhadas e gerava um conflito. Assim, depois do primeiro jogo, pedi para que estas explicassem o que se estava a passar” (excerto da NC n.º 150, 14-01-2020)</p>	3

		Dar opções para a resolução dos problemas	“Hoje na hora de exterior depois do almoço, as crianças pediram para jogarmos ao Sr. Dr. Assim, comecei por jogar com as crianças. A BN demonstra maior dificuldade na resolução de problemas, dando-lhe sempre dicas para que esta siga “o que será que resolvemos primeiro? As mãos que estão por cima ou as que estão pro baixo?” ou “quando os braços estão cruzados o que podemos fazer?”.(NC n.º 62)	1
		Integrar os jogos na rotina da criança	“Vendo as crianças entusiasmadas com a rotina de se realizar jogos na hora de recreio, aproveitei a situação e combinei com elas em realizar sempre um jogo neste tempo. Assim, dar tempo e espaço para tempo de jogos.” (excerto da NC n.º60)	1
Expansão da intervenção	Livro de jogos	Elaboração	<p>“perguntei as regras de cada jogo e pedi para que estes escrevessem no computador. Fui ditando e pelo som estes escreveram. A Mg também sugeriu para colocar uma foto de cada jogo por cima da explicação.” (excerto da NC n.º 135, 10-01-2020)</p> <p>“A Mg e a BM pedem para realizar a capa. [...] Estas vão buscar os brilhantes, a cola e um pincel “Rita podes escrever jogos em letras muito grandes para pormos brilhantes?”” (excerto da NC n.º 136, 10-01-2020)</p> <p>“A Cr pediu-me para escrever o jogo do macaquinho do chinês no livro.” (excerto da NC n.º 142, 13-01-2020)</p> <p>“O jogo “O Pomar do Sr. Zé” [...] pedido logo no final para o apontarmos no nosso livro dos jogos.” (excerto da NC n.º 143, 13-01-2020)</p> <p>“No final, as crianças vieram ter comigo a pedir para serem eles a escrever no computador os jogos que fizemos. Escrevi os nomes dos jogos e quem no dia a seguir iria escrevê-los.” (NC n.º 145, 13-01-2020)</p> <p>“Depois de jogarem o camaleão a ls diz-me “Rita depois temos que apontar o jogo no livro, para não nos esquecermos.”” (NC n.º 152, 14-01-2020)</p>	6

			<p>“No final, as crianças vieram ter comigo a pedir para serem eles a escrever no computador os jogos que fizemos. Escrevi os nomes dos jogos e quem no dia a seguir iria escrevê-los” (NC n.º 166, 23-01-2020)</p>	
		Utilização	<p>“Estes estiveram a observar o livro dos jogos e mostraram entusiasmo ao identificarem-se nas fotografias.” (excerto da NC n.º 142, 13-01-2020)</p> <p>“Hoje a Cr veio ter comigo e perguntou-me “Rita sabes onde está o livro dos jogos?”. Depois de olharem para o mesmo foram para o exterior jogar à Manteiga Derretida.” (excerto da NC n.º 165, 23-01-2020)</p> <p>“Hoje no tempo de exterior as crianças foram buscar o livro à sala e foram mostrar à a auxiliar da sala do JI2. Estas explicavam todos os jogos, designando-os pelos nomes.” (NC n.º 167, 24-01-2020)</p> <p>“por vontade própria, as crianças vão ver o livro e começam a debater o próximo jogo” (excerto da NC n.º 168, 24-01-2020)</p>	4

ANEXO T
Tabela Categorical dos
inquéritos à EC e às
Famílias

| ' ' | | ' ' |

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq
Jogo	Importância	Lúdico	<p>“São também momentos de grande diversão” (EC)</p> <p>“Por serem momentos divertidos” (EC)</p> <p>“Em primeiro porque são divertidos” (Família Mg)</p> <p>“[...] através do lúdico” (Família BM)</p> <p>“aprende-se através do divertimento” (Família F)</p> <p>“Sim, através do divertimento” (Família DH)</p> <p>“Os jogos são muito divertidos” (Família Mn)</p> <p>“Uma atividade prazerosa e divertida” (Família Mi)</p>	8 (EC- 2 F- 6)
		Socioafetivo	<p>“ajuda-nos quando há crianças que precisam de se integrar ou desinibir” (EC)</p> <p>“reflexão e promovem a cooperação e o espírito de equipa” (EC)</p> <p>“São também momentos em que notamos que interagem como um todo e não apenas com os pares com que brincam usualmente” (EC)</p> <p>“Ajuda na relação com os pares” (Família S)</p> <p>“estimulam a cooperação” (Família Mg)</p> <p>“Desenvolve o espírito de grupo” (Família ML)</p> <p>“Ajuda nas relações entre as crianças, nomeadamente na cooperação, empatia e novas amizades” (Família BM)</p>	10 (EC- 3 F- 7)

			<p>“Desenvolve a capacidade social, o estar em comunidade, saber estar em equipa” (Família Cr)</p> <p>“estimulam que a criança se desenvolva a nível social, criam novas amizades” (Família F)</p> <p>“para a estimulação da cooperação, de olhar para o outro, de estabelecer novas relações sociais” (Família DH)</p> <p>“ajuda na compreensão do outro, a ver a perspetiva do outro”</p>	
		Autorregulação	<p>“Ajuda na gestão de emoções, quando perde ou ganha” (Família S)</p> <p>“Através dos jogos as crianças começam a regular as suas emoções, a lidar com a frustração de perder, por exemplo” (Família BM)</p> <p>“ajuda a que as crianças sejam mais seguras e não tenham medo de errar e que isso faz parte da vida” (Família Mn)</p>	3 (F)
		Estilo de vida saudável	<p>“O jogo em grande grupo evita os jogos de consola e telemóveis” (Família S)</p> <p>“Este tipo de atividades obriga as crianças a estar menos tempo com os telemóveis e Ipads” (Família BM)</p> <p>“é também muito importante para se ser ativo” (Família Mn)</p> <p>“e mais importante é que faz largar os brinquedos tecnológicos e contactar com o nosso corpo e natureza, criando um estilo de vida saudável.” (Família Mi)</p>	4 (F)
		Aprendizagem e desenvolvimento	<p>“Os jogos são momentos bastante importantes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.” (EC)</p> <p>“Através dos jogos em grande grupo trabalhamos muitos parâmetros” (EC)</p>	11 (EC-3 F- 8)

			<p>“Sabendo que através dos jogos as crianças aprendem e desenvolvem-se existe uma área na sala de jogos, pois, estes sim, integram várias áreas” (EC)</p> <p>“Muito importante, ajuda na partilha de conhecimento” (Família S)</p> <p>“E depois porque está provado que o cérebro retém mais aprendizagens nestes contextos de jogos, do que nos contextos tradicionais” (Família Mg)</p> <p>“Bastantes importantes para qualquer aquisição e aprendizagem mental” (Família ML)</p> <p>“Atividade bastante completa, no sentido em que desenvolve diversas competências” (Família BM)</p> <p>“São bastantes importantes” (Família Cr)</p> <p>“Sim, são bastantes importantes” (Família F)</p> <p>“Muito importante” (Família DH)</p> <p>“e ajudam no desenvolvimento da criança, em diversos aspetos” (família Mn)</p> <p>“Através do jogo a criança aprende e desenvolve-se”</p>	
	Fazem parte da rotina	Diariamente	<p>“Com a irmã é diariamente, em família só quem arruma mais rápido.” (Mg)</p> <p>“A Vida é um jogo, utilizamos os jogos para a realização de todas as atividades” (BM)</p> <p>“Jogamos todos os dias” (Família Mn)</p>	3
		Semanalmente	<p>“Semanalmente, mas só se joga a jogos de mesa: glória, dominó, monopólio, jogo de palavras, puzzle a meias e unno.” (Família S)</p>	4

			<p>“Em família jogamos mais durante o fim-de-semana” (Família Mg)</p> <p>“EM famílias jogamos muito ao monopólio e jogos de cartas” (Família Cr)</p> <p>“Aos fins-de-semana vamos muito para o parque jogar. Ele a irmã jogam bastante um o outro” (Família DH)</p>	
		Não	<p>“Não, raramente se joga cá em casa” (Família ML)</p> <p>“Raramente o F saí de frente da televisão” (Família F)</p>	2
	Benefícios	Socioafetivo	<p>“ao longo da realização dos jogos foi notória a diversidade de relações que se criaram.” (EC)</p> <p>“Agora as crianças interagem muito mais com todos e jogam bastante com todos, sabendo aceitar as diferenças uns dos outros” (EC)</p> <p>“todos os jogos propostos proporcionavam oportunidades para que todos participassem e colaborassem uns com os outros” (EC)</p> <p>“Desde que aprendeu os jogos que começou a conseguir estar com a irmã sem discutir.” (Família ML)</p> <p>“Chegou a casa a falar muito do F, que era o seu par nos jogos” (Família Mg)</p>	5 (EC- 3 F- 2)
		Autorregulação	<p>“No outro dia perdeu e soube não fazer uma birra, tendo o irmão reparado e ele explicado que fazia parte (Família F)</p> <p>“A BM tem muita dificuldade em lidar com a frustração e desde que se começou com estes jogos que em momentos de jogo quando perde consegue lidar com isso” (Família BM)</p>	2 (F)

		Utilização dos jogos como brincadeira	<p>“sentimos que estiveram muito mais despertos para este tipo de atividade” (EC)</p> <p>“Durante o recreio TODAS as crianças começaram a utilizar os jogos como brincadeira” (EC)</p> <p>“A Mg pede novos jogos à irmã para poder ensinar aos amigos na escola e jogarem no recreio, que dito por ela é o momento dos jogos na escola.” (Família Mg)</p> <p>“Agora pede para jogar mais jogos desportivos, mal chega a casa conta o jogo do dia e ensina cá por casa” (Família S)</p> <p>“Começou a usar os jogos como brincadeira” (Família Cr)</p> <p>“De vez em quando em casa joga com a irmã” (Família DH)</p> <p>“A Mi passou a pedir ao irmão para jogar, passamos agora muito tempo a jogar em família”</p>	7 (EC- 2 F- 5)
		Estilo de vida mais saudável	<p>“Aos fins-de-semana passamos a jogar outro tipo de jogos, pedindo sempre para ir ao parque em vez de jogos de playstation” (Família Cr)</p> <p>“No outro dia, pediu para ir para o quintal jogar a manteiga derretida” (Família F)</p>	2 (F)
	Papel do Adulto	Propor jogos	<p>“O papel do adulto começa antes, começa no momento em que este pensa que jogos que vai propor e depois na planificação, de modo a escolher jogos que se adequem às necessidade e fragilidades do seu grupo.” (EC)</p> <p>“Isto deu-se muito pelos jogos que a Rita escolheu, todos os jogos propostos proporcionavam oportunidades para que todos participassem e colaborassem uns com os outros. De outra forma os jogos não iriam funcionar.” (EC)</p>	2 (EC)

		Integrar os jogos na rotina da criança	<p>“O Educador tem o papel de integrar os jogos na rotina das crianças, dando tempo para que estes possam jogar.” (EC)</p> <p>“Não precisa de ser sempre uma atividade dirigida pelo educador, pode ser só um tempo em que estes possam jogar.” (EC)</p>	2 (EC)
		Inclusão	“ajuda-nos quando há crianças que precisam de se integrar ou desinibir” (EC)	1 (EC)
		Incluir a participação das crianças	“ao planificar estes momentos, queremos que eles participem ativamente e que a sua voz seja ouvida” (EC)	1 (EC)

ANEXO U
Inquérito à EC
| ' ' | | ' ' |

Questionário para a EC do JI 3

Este questionário vem no âmbito do estágio que estou a realizar e com o mesmo pretendo perceber como é que a minha intervenção alterou ou não a dinâmica de grupo. É de salientar que o mesmo será estritamente utilizado para a realização do relatório final de PPS, garantindo-se o anonimato do mesmo.

1. Que importância atribui aos jogos em grande grupo para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças?

Através dos jogos em grande grupo trabalhamos muitos parâmetros: ajuda-nos quando há crianças que precisam de se integrar ou desinibir. São também momentos de grande diversão, reflexão e promovem a cooperação e o espírito de equipa. Os jogos são momentos bastante importantes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

2. Considera os jogos um interesse do grupo? Justifique a sua resposta.

Sim, eles adoram! Por serem momentos divertidos e porque, ao planificar estes momentos, queremos que eles participem ativamente e que a sua voz seja ouvida. Assim, há sempre oportunidade para sugerirem ideias, o movimento seguinte, como podemos fazer determinada coisa, etc.,. São também momentos em que notamos que interagem como um todo e não apenas com os pares com que brincam usualmente

3. Houve alguma mudança nas crianças após as dinamizações dos jogos? Se sim refira quais, se não indique possíveis razões.

Sim, sentimos que estiveram muito mais despertos para este tipo de atividade e ao longo da realização dos jogos foi notória a diversidade de relações que se criaram. Durante o recreio TODAS as crianças começaram a utilizar os jogos como brincadeira. Agora as crianças interagem muito mais com todos e jogam bastante com todos, sabendo aceitar as diferenças uns dos outros. Isto deu-se muito pelos jogos que a Rita escolheu, todos os jogos propostos proporcionavam oportunidades para que todos

participassem e colaborassem uns com os outros. De outra forma os jogos não iriam funcionar. Funcionaram e isso prova tudo!

4. Qual o papel do adulto para a promoção do jogo? E durante o tempo de jogo?

O papel do adulto começa antes, começa no momento em que este pensa que jogos que vai propor e depois na planificação, de modo a escolher jogos que se adequem às necessidades e fragilidades do seu grupo. O Educador tem o papel de integrar os jogos na rotina das crianças, dando tempo para que estes possam jogar. Não precisa de ser sempre uma atividade dirigida pelo educador, pode ser só um tempo em que estes possam jogar. Sabendo que através dos jogos as crianças aprendem e desenvolvem-se existe uma área na sala de jogos, pois, estes sim, integram várias áreas.

ANEXO V
Modelo do Inquérito às
Famílias
| ' ' | ' ' |

Este questionário vem no âmbito do estágio que estou a realizar e com o mesmo pretendo perceber como é que a minha intervenção alterou ou não a dinâmica de grupo. É de salientar que o mesmo será estritamente utilizado para a realização do relatório final de PPS, garantindo-se o anonimato do mesmo.

1. Consideram os jogos em grande grupo importantes para a aprendizagem e desenvolvimento dos vossos filhos? Porquê?

2. Com que frequência (diariamente, semanalmente, ocasionalmente ou nunca) joga ou jogam com o seu filho? Que tipo de jogos?

3. O seu filho tem iniciativa para jogar algum tipo de jogo? Qual?

4. Sentiu alguma diferença desde que se começou a dinamizar jogos na instituição? Se sim identifique essas diferenças.
