

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Sara Sofia Rodrigues Tavares

**A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS COOPERATIVOS NA PROMOÇÃO DAS
INTERAÇÕES POSITIVAS ENTRE PARES**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar



Instituto Superior de Educação e Ciências



Instituto Superior de Educação e Ciências

Provas para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS COOPERATIVOS NA PROMOÇÃO DAS INTERAÇÕES POSITIVAS ENTRE PARES

Autora: Sara Sofia Rodrigues Tavares

Orientadora: Mestre Susana Costa Ramalho

outubro de 2015

Agradecimentos

A concretização deste relatório marca o início de uma etapa muito importante da minha vida. Foi um caminho duro marcado por lágrimas, força e muita dedicação. Contudo, este percurso não teria chegado ao fim sem o apoio incondicional de determinadas pessoas, aos quais não poderia deixar de dar o meu especial agradecimento.

Em primeiro lugar agradeço à minha família, principalmente à minha mãe, pelo amor e força prestados durante este caminho.

À educadora cooperante Maria de Lurdes por me ter aberto as portas da sua sala depositando em mim uma grande confiança, pelo seu apoio, compreensão, carinho, sugestões e partilha de conhecimentos permitindo-me evoluir cada vez mais. Sem dúvida uma educadora a seguir.

Aos “meus” meninos da sala amarela pelo carinho, gargalhadas e por me terem feito “crescer” enquanto profissional.

À orientadora do relatório final mestre Susana Costa Ramalho pela sua grande disponibilidade, paciência e pelas suas preciosas sugestões que me permitiram melhorar o meu trabalho.

Às minhas amigas e parceiras de turma Vanessa, Patrícia e Dina pelo carinho, desabafos, por não me deixarem ir abaixo quando algo não corria bem, fazendo-me sempre ver que este caminho brevemente chegaria ao fim.

Rita, a minha grande amiga e companheira de trabalho na Eselx pelos conselhos, apoio e por ter estado sempre ao meu lado ao longo da licenciatura e depois dela.

Ao meu amigo Amadeu, pelo seu apoio incansável principalmente pela força que me deu durante os momentos menos bons em que achava que não iria ser capaz de concluir este caminho.

À minha amiga de longa data Xaninha, pela grande ajuda prestada principalmente durante o período de estágio, pelos seus maravilhosos conselhos e por ter estado sempre disponível para me ouvir. Parte do meu sucesso deve-se a ela.

Um obrigada a todos do fundo do coração!

Resumo

O presente relatório denominado de “A importância dos jogos cooperativos na promoção das interações positivas entre pares”, tem como objetivos avaliar o impacto dos jogos no processo das interações positivas entre as crianças. Este estudo foi desenvolvido num jardim-de-infância em Lisboa, com um grupo de crianças com idades compreendidas dos três e os seis anos.

O jogo constituiu uma atividade essencial no desenvolvimento da criança, uma vez que através do mesmo esta desenvolve diversas competências sociais, nomeadamente oportunidades para interagir com outras crianças. Neste sentido, o jogo representa uma ferramenta imprescindível na Educação Pré-Escolar, como tal deve estar presente na prática pedagógica do educador de infância.

No decorrer do relatório são abordados diversos conceitos teóricos fundamentais como a zona de desenvolvimento proximal da criança, de Lev Vygotsky e a teoria de Piaget relativamente às características do estágio pré-operatório.

Este relatório insere-se num estudo de natureza qualitativa, pertencente ao paradigma interpretativo, sendo que este caracteriza-se por uma ligação entre a teoria e a prática partilhando os resultados obtidos com os seus intervenientes.

No decorrer da intervenção implementaram-se diversas atividades e estratégias que tiveram como objetivo uma melhoria no comportamento das crianças. Após uma análise dos dados verificou-se um aumento significativo do número de crianças ao nível da partilha, da oportunidade dos colegas intervirem, gestão de conflitos através do diálogo e no cumprimento das regras dos jogos.

Palavras-Chave: Jogos cooperativos; interação; brincar; Vygotsky; Piaget.

Abstract

The present report entitled by “The Importance of cooperative games to promote positive interactions between peer groups”, has the objectives to evaluate the impact of games into the process of positive interactions between children. This research was developed in a kindergarten with a group of children aged between three and six years.

The Game constitutes an essential activity for child development, once through this they develop several social skills, such as opportunities to interact with other children. In this way, the game represents a vital tool in Preschool Education, and must be present in the pedagogical practice of a kindergarten teacher.

In the course of this report a number of crucial theoretical concepts are approached, as the Zone of Proximal Development of the child (ZDP), of Lev Vygotsky and Piaget’s theory compared to the characteristics of preoperational stage.

This report is inserted in a natural qualitative study, belonging to the interpretive paradigm, where this is characterized by a connection between the practice and the theory sharing the gained results with the parties involved.

There was various strategic activities during the intervention that had as objective an improvement of children behavior. After analysis the data, there was verified a significant increase of the number of children at sharing level, at giving the opportunity for others to speak, in conflict management through a conversation and in the fulfillment of game’s rules.

Keywords: Cooperative games; interaction; play; Vygotsky; Piaget

Índice geral

1. Introdução.....	Pág. 1
2. Quadro de referência teórico.....	Pág. 5
2.1. O brincar.....	Pág. 5
2.2. O jogo: Jogos cooperativos.....	Pág. 8
2.3. As interações sociais.....	Pág. 11
2.4. Interação criança-criança.....	Pág. 13
3. Problematização e metodologia.....	Pág.17
3.1. Problemática.....	Pág. 17
3.2. Paradigma	Pág. 18
3.3. Design de estudo	Pág. 19
3.4. Caraterização do Grupo.....	Pág. 20
3.5. Instrumentos de recolha/tratamento e análise de dados	Pág. 22
3.6. Descrição da intervenção.....	Pág. 24
4. Resultados.....	Pág. 39
5. Considerações Finais.....	Pág. 43
6.Referências Bibliográficas.....	Pág. 47
Anexos.....	Pág. 50

Índice de Figuras

Figura 1. Jogo do loto.....	Pág. 26
Figura 2. Jogo dos cinco sentidos.....	Pág. 32
Figura 3. Construção de um puzzle.....	Pág. 32
Figura 4. Construção de um puzzle.....	Pág. 32
Figura 5. Cenário “O Coelho Branco”.....	Pág. 35
Figura 6. Jogo com todas as crianças do pré-escolar (três salas).....	Pág. 36
Figura 7. Checklists diagnóstica (1º período).....	Pág. 39
Figura 8. Checklists final (3º período).....	Pág. 39

Índice de Anexos

Anexo 1- Checklists diagnóstica e final de grupo.....Pág. 51

Anexo 2- Fotografias atividades pequeno/grande grupo.....Pág. 52

Lista de Abreviaturas / Siglas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEDEIPC – Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo

ZDP - Zona de desenvolvimento proximal

1. Introdução

O ato de brincar é fundamental no processo de interações entre as crianças, pois estas ao brincarem expressam e interagem com o seu meio envolvente, sendo que também formam a sua personalidade. Nesta etapa, as crianças estão em fase de descoberta e a aprender coisas novas, sendo que o brincar neste período é fundamental para o seu desenvolvimento social e cognitivo. De acordo com Rolim, Guerra e Tassigny (2008) “A brincadeira proporciona à criança um contato com sentimentos de alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração” (p.177).

Os primeiros níveis de ensino constituem os primeiros contextos promotores das interações sociais, onde as crianças, através da brincadeira têm oportunidade de interagir com os seus pares permitindo-lhes conhecer o seu meio envolvente. Para além das brincadeiras, essas interações podem ser realizadas através de jogos em equipa, em que as crianças têm a oportunidade de interagir umas com as outras, trabalhando em cooperação e desenvolvendo simultaneamente valores, imprescindíveis nesta fase de desenvolvimento como o respeito e a ajuda.

A escolha deste tema surgiu no período de observação em contexto de estágio em que se verificou que a organização de trabalho da sala era bastante individualizada, ou seja, as crianças estavam dispostas em pequenos grupos nas mesas, mas trabalhavam individualmente, havendo pouca interação positiva entre elas. Isto é, verificou-se que as crianças entravam em alguns conflitos, sendo muitas vezes o motivo a falta de partilha de material/brinquedos. Tendo em conta a heterogeneidade do grupo relativamente às idades, considerou-se interessante e imprescindível beneficiar deste aspeto de forma a fomentar interações positivas entre as crianças através de algo que lhes desperta bastante interesse: os jogos.

Para a realização deste estudo teve-se em conta uma questão de investigação: Qual o impacto dos jogos no desenvolvimento das interações positivas entre pares? Ao longo deste relatório pretende-se identificar a importância dos jogos cooperativos no processo das interações entre pares, ou seja, de que forma a sua implementação é promotora de interações positivas entre as crianças.

O presente relatório está organizado em três capítulos, estando estes subdivididos em subcapítulos. O primeiro capítulo consiste num quadro de referência teórico, onde é abordada a fundamentação tendo por base diversos autores, fundamentais para analisar os dados recolhidos durante o estudo. De forma a iniciar o

primeiro subcapítulo primeiramente é enunciada a importância do brincar e de que forma esta é importante no desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que é através do brincar que a criança vai construindo relações com os indivíduos e com o meio que a rodeia. Uma vez que o ato de brincar estabelece uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP) na criança, este conceito defendido por Vygotsky (1978) também irá ser abordado ao longo do relatório. No segundo subcapítulo faz-se uma referência à importância dos jogos cooperativos, particularmente na perspectiva de Piaget, sendo que através destes “as crianças desenvolvem-se social, moral, cognitiva, política e emocionalmente” (Riccetti, 2001, p.21). Para além disso, faz-se referência à importância dos jogos no desenvolvimento das interações sociais, ou seja, em que medida os jogos em equipa fomentam as interações entre pares. O terceiro e último subcapítulo consiste numa descrição acerca das interações sociais, particularmente a sua importância no desenvolvimento da criança, bem como a interação criança-criança e o papel do educador. Isto é, procurou-se explorar de que forma as interações são fundamentais para se desenvolverem determinadas competências cruciais na primeira infância e qual o papel que o educador possui na promoção destas interações.

No segundo capítulo realiza-se uma apresentação relativamente à problematização e metodologia da tese. Primeiramente efetua-se uma referência à problemática que originou a presente investigação. De seguida, faz-se uma caracterização do paradigma interpretativo e da investigação-ação, bem como a sua importância neste estudo. A caracterização dos participantes do estudo que participaram na investigação é outro subcapítulo abordado. Para além disso, apresenta-se uma caracterização dos instrumentos de recolha de dados como a observação participante e o diário de bordo, bem como uma análise do seu tratamento. Por fim, são apresentadas e descritas as atividades mais significativas realizadas em contexto de estágio.

No que concerne ao terceiro e último capítulo, realiza-se uma apresentação e discussão dos resultados obtidos ao longo do estágio de intervenção, tendo em conta o enquadramento teórico apresentado no primeiro capítulo. Neste capítulo é realizada uma descrição sobre a evolução tendo em conta a intervenção com o grupo de crianças, fruto dos dados que foram recolhidos, como gráficos e excertos de conversas informais com as crianças.

Por fim, apresenta-se as considerações finais da investigação, sendo que nela é enunciada a resposta da questão de investigação, uma reflexão sobre a investigação destacando de que forma esta contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

Também realiza-se uma reflexão sobre investigações futuras que possam ser feitas a partir desta investigação, bem como sugestões de melhoramento da mesma.

Espera-se que esta investigação permita uma reflexão sobre a importância dos jogos no processo das interações entre pares, contribuindo para uma melhoria na prática profissional dos educadores de infância. Para além disso, pretende-se dar a conhecer a importância dos jogos cooperativos como forma de promover as interações positivas entre as crianças.

2. Quadro de referência teórico

2.1. **O brincar**

Através da brincadeira aprendem a funcionar como indivíduos únicos e descobrem o prazer de fazer as coisas com perfeição. Através da brincadeira descobrem o que “está” no mundo que as cerca. À medida que as crianças brincam, agem sobre os objectos no mundo exterior (Peterson & Collins, 2007, p.48).

A brincadeira constitui um ato comum e indispensável que faz parte da Educação Pré-Escolar, uma vez que é considerado um meio privilegiado para a aquisição das aprendizagens da criança. Infelizmente, até há pouco tempo, o brincar era desvalorizado ao nível educativo. Contudo, com o evoluir da sociedade observou-se uma mudança relativamente à forma como se percebe o brincar e a sua importância no crescimento da criança. Neste sentido, o brincar constitui uma grande influência no seu desenvolvimento, uma vez que proporciona à criança diversas experiências que futuramente irão contribuir para o seu progresso. O brincar permite à criança desenvolver diversas competências nomeadamente a imitação, a memorização e a imaginação, possibilita ainda o estímulo da curiosidade e da autonomia, assim como o desenvolvimento da linguagem e do pensamento (Gomes, 2008).

O brincar representa uma ferramenta fundamental em todas as fases da vida, principalmente na infância, pois não é apenas um entretenimento, mas sim uma forma de aprendizagem. A criança ao brincar está a expressar a sua linguagem através de gestos e atitudes cheios de significados, pois é através do brincar que ela transmite a sua afetividade. Para além disso, “O brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a auto-estima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros” (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p.177).

Quando a criança está num momento de brincadeira está a refletir e a explorar sobre a realidade e a cultura que a envolve. À medida que a criança interage com o seu meio envolvente, isto é, com os objetos ao seu dispor e com os outros indivíduos, vai construindo relações e conhecimentos relativamente ao mundo em que vive (Hohmann & Weikart, 2008). Desta forma, o brincar constitui um elemento promotor da socialização e das interações sociais quando realizada em grupo, pois através destas as crianças ao interagirem umas com as outras, têm oportunidade de partilhar as suas experiências, conviverem, criarem uma imagem de si e dos outros à sua volta.

Segundo Vygotsky (citado por Fino, 2001) a interação social mais verdadeira consiste naquela em que ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob orientação do indivíduo mais competente. Neste sentido, o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. Esta consiste numa zona em constante transformação, referindo-se ao caminho de amadurecimento da criança. Isto é, corresponde à zona em que a criança consegue realizar sozinha, mas com uma pequena ajuda de um adulto ou de uma criança mais competente nessa tarefa. A orientação da criança mais competente vai transformar uma aprendizagem potencial, numa aprendizagem real/atual, sendo que o educador deve trabalhar na zona de desenvolvimento proximal da criança, ou seja, deve dar-lhe “ferramentas” para que esta, com o seu auxílio, consiga progredir nos mais diversos níveis de desenvolvimento (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008).

Desta forma, na perspetiva de Vygotsky (citado por Lopes & Silva, 2008), a criança pode aceder mais rapidamente a um nível de realização superior com a ajuda da cooperação ou em contacto com colegas mais desenvolvidos. Uma criança cujo desenvolvimento cognitivo se aproxima do de um colega pode procurar este como um andaime, ou seja, uma estrutura sobre a qual poderá construir um novo conceito (Lopes & Silva, 2008, p. 12).

Esta citação retrata o conceito de ZDP defendido por Vygotsky (1978) que afirma que a criança alcança mais rapidamente competências que estão em aquisição trabalhando em cooperação ou trabalhando com uma criança mais competente nessa atividade. De acordo com Papaila, Olds e Feldman (2001) quanto mais dificuldade uma criança apresenta, mais o apoio do adulto é necessário, sendo que quando a criança já consegue desempenhar uma tarefa sem o seu auxílio, o adulto retira o andaime, uma vez que já não é necessário. Desta forma, as brincadeiras são uma atividade imprescindível, pois podem favorecer tanto as competências que estão em formação como aquelas que serão concluídas. Para além disso, permitem que o desenvolvimento da criança alcance níveis mais complexos pela oportunidade da interação com diversas crianças.

De acordo com Hohmann e Weikart (2008), à medida que as crianças se desenvolvem as brincadeiras aumentam a sua complexidade: evoluem. As crianças mais pequenas praticam brincadeiras mais exploratórias, que consistem em experiências simples e repetitivas que lhes permitem explorar as propriedades e funções dos materiais. Isto é, são brincadeiras que assentam sobretudo na aprendizagem por ação, na exploração dos materiais. Este tipo de brincadeiras exigem uma longa duração,

pois envolvem a manipulação de materiais para que se possa observar o que acontece, nomeadamente explorações com plasticina, ações como encher e esvaziar recipientes com água, atividades sensoriais, etc. Todas estas brincadeiras permitem que a criança se envolva em diversas experiências fundamentais na sua faixa etária como o reconhecer, explorar e modificar os objetos. De seguida, as brincadeiras exploratórias evoluem para brincadeiras construtivas, ou seja, as crianças para além de manipularem os materiais começam a fazer estruturas e criações nomeadamente construções de torres, estradas, carros, entre outros. Para além disso, começam ainda a inventar canções e danças, a desenharem e a escreverem em livros e cartões. Este género de brincadeiras são importantes, pois “As crianças envolvem-se em inúmeras experiências-chave, em particular naquelas que implicam o uso da linguagem escrita e oral, o representar, e o aprender acerca das relações no mundo físico” (Hohmann & Weikart, 2008, p. 303). Posteriormente, as brincadeiras que as crianças têm são brincadeiras de faz de conta ou jogo simbólico de acordo com a teoria de Piaget (Kammi, 2003), sendo que se caracterizam pelo desempenho de papéis imaginados representando pessoas e animais. Através destas brincadeiras as crianças têm oportunidade de representar situações já vivenciadas, sendo que a representação da brincadeira está mais próxima do real do que da imaginação. Nestas brincadeiras, as crianças imitam as ações dos outros, utilizando como auxílio na sua representação diversos objetos. Estas brincadeiras são fundamentais, uma vez que implicam relações com os outros nomeadamente a construção de relações com crianças e com adultos, criação e experimentação de brincadeiras em conjunto, representação de diversos papéis, etc. À medida que as crianças se vão tornando mais velhas começam a ter outro tipo de brincadeiras mais complexas como os jogos baseados em regras, primeiramente criadas por si e posteriormente pelas regras dos próprios jogos.

O papel do educador na promoção das brincadeiras é fundamental, pois este deve planear e potenciar situações para que as crianças brinquem de forma diversificada, proporcionando às mesmas os diversos instrumentos das suas brincadeiras. De acordo com Hohmann e Weikart (2008) é imprescindível que o educador brinque com a criança de forma a apoiar o seu processo de aprendizagem e o interesse da criança em querer aprender. Quando as crianças brincam com os seus pares originam brincadeiras colaborativas, fazendo emergir situações de conflitos entre elas, a sua causa permite que estas desenvolvam ideias sobre si próprias e sobre as restantes crianças. Estes conflitos e interações entre as crianças vão permitir que estas, mais tarde compreendam que os outros poderão ter pensamentos e visões diferentes das suas. De forma a estimular este tipo de brincadeira o educador deve: fornecer

materiais que fomentem a brincadeira colaborativa, ou seja, materiais interessantes e que requeiram a utilização de várias crianças e não apenas de uma; oferecer espaço para a brincadeira colaborativa; estar atento às crianças que brincam em conjunto, de forma a posteriormente desenvolver estratégias para apoiar a brincadeira das crianças; estimular as crianças a brincarem e a rever juntas; dar tempo suficiente para que a brincadeira colaborativa evolua, observando e apreciando o progresso dos grupos de brincadeira; formar associações com as crianças que estão a começar a ser parceiras de jogos, para que estas desenvolvam competências importantes que lhes vai permitir participar em atividades mais próximas com os seus pares; possibilitar oportunidades para a brincadeira colaborativa em pequenos grupos, sendo que o educador deve dar a oportunidade de as crianças trabalharem juntas, nomeadamente, através de atividades de dramatização, jogos em pares ou outras atividades que exigem que as crianças trabalhem juntas.

2.2. O jogo: Jogos cooperativos

No âmbito da educação, os benefícios do jogo originaram diversos estudos acerca do seu papel no desenvolvimento das capacidades da criança. Desta forma, o jogo constitui uma ferramenta que permite aos educadores de infância articular os conteúdos e diferentes estratégias de forma a promover aprendizagens diversas e significativas nas crianças. O jogo permite aos educadores obter várias informações, nomeadamente, no que se refere a aspetos relativos ao desenvolvimento e comportamento social e individual das crianças, assim como os seus interesses (Serrão & Carvalho, 2011).

O jogo proporciona um desenvolvimento absoluto em diversas áreas como na área cognitiva, afetiva, linguística, social e motora, sendo que contribui para a construção de valores como a responsabilidade e a cooperação entre as crianças (Moratori, 2003).

Os jogos, em que as crianças têm oportunidade de trabalhar em equipa, constituem um elemento imprescindível no desenvolvimento das interações sociais, uma vez que estas ao realizarem jogos em grupo têm oportunidade de trabalhar em equipa, cooperando umas com as outras tendo em conta um objetivo comum, partilhar os seus pontos de vista simultaneamente desenvolvendo competências como a responsabilidade e a autonomia. Os jogos cooperativos “Permitem uma grande interação entre as crianças. Isso ocorre principalmente porque os jogos são adaptáveis

e possibilitam aos mais pequenos usar suas destrezas de uma forma útil” (Cortez, 1996, p. 4). Segundo Hohmann e Weikart (2008) as crianças em idade precoce jogam mais de forma cooperativa do que competitiva, sendo que não se preocupam com as regras dos jogos, pois o seu objetivo não é vencer mas sim divertirem-se. Esta é uma fase em que as crianças criam os seus próprios jogos simples envolvendo-se em variadas experiências, nomeadamente a participação nas rotinas de grupo como a leitura, a organização de vários objetos por ordem, a descrição de movimentos, entre outras.

O jogo é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo por isso, essencial à prática pedagógica. O desenvolvimento do jogo está ligado ao desenvolvimento da inteligência, interligando-se com os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget. Neste sentido, cada etapa de desenvolvimento da criança corresponde a um tipo de categoria de jogos (jogos de exercício, simbólicos e de regras). No que diz respeito ao estádio sensório-motor, que vai desde o nascimento até aos dois anos, a criança brinca sozinha, sem a noção de regras, através da repetição de movimentos e gestos simples nomeadamente agarrar, agitar os braços, saltar, caminhar, etc. Todas estas ações têm como objetivo da criança apenas a satisfação em executá-las. A partir dos três-quatro anos até aos cinco anos surgem os primeiros jogos simbólicos, sendo que se caracterizam por jogos de faz de conta (jogo cognitivo) em que a criança, baseando-se em experiências vividas ou no conhecimento que tem do mundo, desempenha o papel de uma outra pessoa imitando-a pela ação e pela linguagem, com recurso a objetos reais ou imaginários. Esta etapa em que predominam os jogos simbólicos são fundamentais neste período, pois permitem “... dar à criança a oportunidade de reviver, transpondo-as e tomando nelas um papel activo, situações penosas ou desagradáveis; permite a realização de desejos, a liquidação de conflitos” (Holper, 1979, p.51). Através destes jogos a criança tem a oportunidade de reproduzir exatamente a sua visão/compreensão do mundo. Esta etapa de desenvolvimento é muito caracterizada pelo egocentrismo, ou seja, as crianças nesta faixa etária tendem a imitar os colegas mais velhos, contudo jogam sozinhas sem ter o objetivo de ganhar. As crianças estão apenas preocupadas com o que elas fazem, sem querer comparar o seu desempenho com outra criança (egocentrismo). Para que a criança possa revelar interesse pelo desempenho dos restantes colegas e comparar com o seu é necessário que ela descentralize e se coloque no lugar dos mesmos, característica esta que só surge por volta dos cinco/seis anos. Entre os quatro e os sete anos começam a desenvolver-se os jogos de regras, sendo que se manifestam essencialmente entre os sete e os 11 anos. Os jogos de regras, nomeadamente o futebol, são caracterizados

pela existência de uma diversidade de regras impostas pelo grupo e uma grande competição entre as crianças (Holper, 1979).

Atualmente existem diversos estudos em torno da importância dos jogos, ou seja, de que forma o jogo pode ser vantajoso para o desenvolvimento da criança aos mais diversos níveis. Neste sentido, Serrão (2011) realizou um estudo, composto por inquéritos a 54 educadoras, em que procurou demonstrar qual a conceção dos educadores de infância sobre as potencialidades do jogo no desenvolvimento infantil, bem como a que práticas pedagógicas estes recorrem nas diversas áreas de atividade. Após uma análise global dos resultados concluiu-se que as educadoras consideram o jogo como uma ferramenta para desencadear aprendizagens impulsionadoras do desenvolvimento da criança, isto é, através do jogo a criança tem oportunidade de aprender e desta forma é mais fácil desenvolver-se nas outras áreas. As educadoras consideram que o jogo é um bom instrumento quer na vertente lúdica, quer na vertente educativa, uma vez que contribui para melhorar a capacidade da criança se relacionar com os outros, promover o convívio social e a aprendizagem colaborativa. No que concerne à conceção dos educadores de infância sobre o jogo, estes revelam que o mesmo quando é explorado tem um valor decisivo pelas suas potencialidades, ao fazer com que a criança organize o seu próprio pensamento e a ter mais atenção às ideias das pessoas que estão à sua volta. Relativamente à forma como o jogo é explorado, os resultados demonstram que as planificações tendo por base os jogos têm um lugar de destaque. Por fim, revelam que recorrem a estratégias promotoras do desenvolvimento cognitivo e socio afetivo das crianças, desenvolvendo jogos de construção/memorização, jogos ao nível da linguagem/escrita, jogos que fomentem a interação, regras e autonomia e que proporcionem momentos de socialização e ainda os jogos cooperativos (Serrão & Carvalho, 2011).

Segundo Serrão e Carvalho (2011) o jogo pode constituir uma estratégia de aproximação entre o educador e a criança e entre as próprias crianças, fomentando relações interpessoais. O educador na sua prática deve recorrer a estratégias diversificadas, ou seja, tal como afirma Portugal (citado em Serrão & Carvalho, 2011), este deve:

Envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, que sentidos dão às actividades. Este papel em que o adulto, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo, e garante aprendizagens, requer a mais alta competência do educador (p. 65).

Para que esta situação seja visível na sua prática, é imprescindível que o educador não explore o jogo apenas tendo em conta as competências adjacentes a cada área de conteúdo, mas sim no valor pedagógico que o jogo pode oferecer (Serrão & Carvalho, 2011).

2.3. As Interações Sociais

De acordo com Arezes e Colaço (2014) a interação social “corresponde ao comportamento de um individuo e implica a participação de outro, como por exemplo a interação numa conversa, a troca de gestos, um jogo ou um conflito” (p.116).

As interações entre pares desempenham um papel imprescindível no desenvolvimento infantil. Este processo permite que as crianças tenham consciência das normas e processos envolvidos nas relações interpessoais, ou seja, as crianças ao interagirem com outras crianças começam por conhecer os processos envolvidos nessas relações e simultaneamente adquirem condutas sociais importantes para o seu desenvolvimento. Estas interações são multifacetadas, isto é, as crianças vivenciam as interações entre elas através do seu envolvimento em atividades em grupo e nas suas relações com os seus amigos (Boivin, 2005).

Logo após o nascimento, os bebés iniciam as suas interações através de diversas formas como o sorriso, gestos e vocalizações quer com os adultos, quer com outros bebés. No início do desenvolvimento do bebé este responde a estímulos e pessoas com quem tem uma maior proximidade. Contudo, à medida que este vai crescendo as interações tornam-se mais específicas, o que faz com que o bebé seja mais seletivo no contacto com as pessoas à sua volta. Por volta dos oito ou nove meses, o bebé começa por evitar os indivíduos que não lhe são tão próximos (Lopes, Magalhães & Mauro, 2003). No final do primeiro ano de vida os bebés iniciam as amizades precoces através da partilha, comunicação e participação em conflitos com os pares. Estas experiências demonstram consequências no desenvolvimento da criança, uma vez que as interações positivas com os pares são promotoras de respostas pró-sociais e uma maior aceitação social. Desta forma, valores como a partilha, cooperação são importantes competências para manter relações no grupo de pares (Monteiro, 2012). Segundo Eckerman, Davis e Didow (citado em Arezes & Colaço, 2014) nos primeiros dois anos de vida as crianças encontram-se numa fase de desenvolvimento caracterizada pela emergência de capacidade comportamental que permite à criança interagir com os outros. Entre os dois e os três anos as crianças já conseguem criar

relações recíprocas com os seus pares, estas relações caracterizam-se por trocas mútuas de afetos e comportamentos positivos/negativos, sendo nesta fase que se originam as zangas e os conflitos, provocados pela disputa de objetos (Alves, 2013).

As interações que as crianças estabelecem com o mundo envolvente, permitem-lhes experimentar as bases de uma relação humana como a confiança e a autonomia que são imprescindíveis, pois “Permite-lhes formar imagens construtivas de si próprias e dos outros” (Hohmann & Weikart, 2008, p.574). Isto é, as crianças ao interagirem e cooperarem umas com as outras têm oportunidade de construir uma imagem de si próprias e dos seus pares.

Neste sentido, as interações que as crianças estabelecem com os seus colegas e com adultos no seu meio envolvente são fundamentais, uma vez que “...é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social” (Hohmann & Weikart, 2008, p.574). Esta citação retrata que através das relações sociais as crianças têm oportunidade de construir a visão do seu meio envolvente, e só a partir desta conseguem compreender as ações das pessoas à sua volta. Neste sentido, as interações entre as crianças são importantes, uma vez que é através das mesmas que ocorre uma melhor apreensão do mundo, bem como a possibilidade de partilhar experiências, conhecimentos e construir diversos valores como a cooperação e o respeito pelo outro.

Segundo Piaget (citado por Kammi, 2003) a interação entre pares é fundamental, pois “confronta a criança com muitos outros pontos de vista e favorece a descentração, essencial ao desenvolvimento moral e socioafectivo da criança” (p.63). Relativamente ao seu desenvolvimento intelectual, Piaget refere que enquanto a criança não adquirir as ferramentas essenciais ao nível da compreensão mútua, a criança irá sentir-se o centro do mundo social, ou seja, terá uma visão egocêntrica. À medida que a criança altera a sua opinião sobre tudo o que lhe é importante, a sua capacidade em cooperar desenvolve-se. Desta forma, quando as crianças estão sozinhas não têm necessidade de se adaptar aos que estão à sua volta, contrariamente quando estão em interação com outras crianças em que surge a necessidade de comunicar, partilhando diferentes visões. Neste sentido, “A interação entre pares favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, porque os membros do grupo são desafiados a explicar as suas ideias, a justificar as suas acções ...” (Lopes & Silva, 2008, p.22).

Desde o nascimento as experiências da criança com os adultos mais próximos influenciam a forma como esta se observa e como interage com as diferentes crianças

em diferentes contextos e situações. Neste sentido, os adultos são um pilar essencial nas suas interações com as crianças, pois são um modelo para estas. Quando os adultos fomentam um clima interpessoal, baseado no apoio, permitem que as crianças se sintam mais motivadas a evoluir e a revelar as suas intenções e motivações. Os adultos devem estimular as crianças a iniciarem novas experiências que lhes vão permitir ganhar uma outra visão do mundo envolvente. Ao ganhar estas experiências as crianças formam interações positivas, na medida em que quando os adultos são apoiantes, carinhosos, as crianças tendem a seguir estas qualidades, exibindo-as mais tarde no trabalho/brincadeiras com os seus pares (Hohmann & Weikart, 2008).

2.4. Interação criança-criança

À medida que as crianças se desenvolvem estas interações vão-se complexificando, ou seja, as crianças começam a observar os seus pares como companheiros de brincadeiras e modelos, imitando-os e comparando-se a estes. São estes companheiros de brincadeiras que “vão ajudá-la a avaliar características e comportamentos, vão ajudá-la a socializar-se e a aprender sobre si e sobre os adultos, vão ajudá-la a perceber o mundo” (Matta, 2001, p.315).

Monteiro (2012) refere que entre os dois e os cinco anos as interações entre as crianças atingem o seu auge, pois neste período são observadas interações sociais mais frequentes, sendo que estas vão-se tornando cada vez mais gratificantes, diversificadas e complexas. Nesta faixa etária as crianças revelam comportamentos sociais com os seus pares nomeadamente o cuidar e o partilhar. Contudo, estes comportamentos são mais frequentes em crianças com quatro anos do que em crianças com três anos.

A interação entre as crianças constitui um elemento fundamental ao nível social e cognitivo, sendo que nas atividades realizadas em pares e pequenos grupos existem uma maior riqueza ao nível das interações e na motivação das crianças. Para além disso, “...desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade ..., intensificam as relações sociais ..., aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.484). Por outro lado, nas interações baseadas na amizade existe uma maior colaboração entre as crianças, sendo que estas “...aprendem a relacionar-se com os outros.... Aprendem a resolver os problemas que surgem nas relações, aprendem a colocar-se no lugar do outro amigo” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.384). As interações baseadas na amizade são mais

positivas, e uma vez que as crianças trabalham organizadas em pares existe uma maior facilidade na resolução de conflitos, pois estas têm oportunidade de negociar e confrontar os seus pontos de vista. Nas relações entre pares as crianças tendem a demonstrar preferência por parceiros sociais com quem elas possam estabelecer relações de ajuda em tarefas e jogos e que não revelem comportamentos desagradáveis assentes na agressividade e incumprimento de regras (Matta, 2001). De acordo com Alves (2013) durante o pré-escolar as crianças revelam preferências por certos pares, tendo um comportamento diferenciado com os amigos com quem desenvolvem comportamentos pró-sociais. A escolha dos pares estrutura-se também de acordo com semelhanças pessoais, isto é, consiste numa escolha seletiva em que as crianças “Preferem quase sempre crianças aproximadamente da mesma idade, do mesmo sexo, e raça” (Ladd & Coleman, 2010, p. 137). Esta escolha implica mais do que esta seleção inicial de pares, sendo que à medida que duas crianças interagem vão-se conhecendo melhor ficando a conhecer as características uma da outra, ou seja, o interesse de uma criança por outra pode aumentar ou enfraquecer à medida que estas se vão conhecendo melhor. Devido à possibilidade de brincarem com diversos colegas, as crianças tendem a passar grande parte do tempo com poucas crianças, limitando-se a brincar com aquelas com quem tiveram experiências positivas (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

As características que fazem com que uma criança seja aceite ou não como parceira de brincadeira são idênticas às características que as crianças mais pequenas procuram nos amigos. Desta forma, as crianças demonstram preferência por brincar com pares que manifestem comportamentos pró-sociais, nomeadamente pares que sorriam, ofereçam um brinquedo e que se ajustem ao que elas estão a fazer ou que gostam de fazer.

Os grupos que se constituem nas brincadeiras são ferramentas importantes na socialização, uma vez que as crianças têm oportunidade de aprender competências importantes e que utilizarão ao longo da sua vida.

Segundo Kammi (2003) quando surge um conflito entre as crianças o educador “... deverá tentar facilitar uma troca de pontos de vista, de modo a que as crianças possam chegar a uma resolução do seu conflito” (p. 64). O educador não deve separar as crianças, pois apenas é a solução no imediato, mas não permite que as crianças aprendam sobre a relação interpessoal e a encontrar estratégias para resolver os seus conflitos. É importante que o educador não imponha regras, mas sim que faça com que a criança reflita na melhor maneira de resolver o conflito. Por vezes, é necessário que o

educador realize, juntamente com as crianças, a sequência do conflito para que as crianças tenham a noção do que originou o mesmo e por fim que interrogue as mesmas sobre como solucionar o problema. Neste sentido, é indispensável que o educador tenha consciência da importância das interações sociais entre as crianças e deve tê-la em conta durante a sua prática educativa, uma vez que “ A utilização de uma prática educativa com atividades grupais favorece não só o desenvolvimento cognitivo, como também promove a aquisição de habilidades sociais através dos intercâmbios entre as crianças” (Lopes, Magalhães & Mauro, 2003, p.89).

3. Problematização e metodologia

3.1. **Problemática**

Atualmente o jogo tem-se revelado um grande instrumento no desenvolvimento da criança. Estudos revelados por diversos autores como Kamii (2003), demonstram a importância dos jogos no desenvolvimento das capacidades da criança. Neste sentido, é fundamental o papel do educador no desenvolvimento deste género de atividades, na medida em que estas devem partir dos que as crianças sabem, dos seus conhecimentos, interesses, ou seja a sua prática deve ir ao encontro das necessidades das crianças. Desta forma, o facto de as crianças terem oportunidade de usufruírem de experiências diversificadas, num contexto facilitador de interações com outras crianças e adultos, permite que cada criança contribua para o desenvolvimento socioafetivo, moral e cognitivo das outras crianças com quem interage (Serrão & Carvalho, 2011).

Relativamente às motivações pessoais para a escolha desta temática, surgiu no decorrer do período de estágio de observação em que constatou-se que existiam diferentes momentos de interação no seio do grupo de crianças, nomeadamente em brincadeiras nas áreas da sala e no recreio. No que diz respeito à organização de trabalho, de acordo com a atividade e tendo em conta a preparação das crianças com cinco anos para a entrada no 1º ciclo, por vezes a educadora optava por formar dois pequenos grupos: um dos quais composto por elementos de três e quatro anos de idade, sendo que o segundo grupo era então formado com crianças de cinco anos. Através desta organização de trabalho verificou-se que embora as crianças estivessem dispostas em pequenos grupos numa só mesa, cada uma realizava a sua atividade individualmente, não existindo assim qualquer interação entre pares, nomeadamente comportamentos de partilha entre as crianças durante a atividade. Estas interações consideram-se imprescindíveis nesta etapa de desenvolvimento, uma vez que “ Fornecem às crianças a “energia emocional” que lhes permitirá perseguir as suas ideias e intenções noutros contextos, e suportarem as dificuldades” (Hohmann & Weikart, 2008, p.574). Durante as brincadeiras as crianças apenas partilhavam os brinquedos com os colegas com quem tinham uma melhor relação, não partilhando com as restantes crianças o que originava conflitos agressivos entre elas. Quando a educadora solicitava para as crianças em conjunto arrumarem os brinquedos/material da sala, estas mostravam-se pouco participativas em prestar auxílio aos colegas. Na realização de jogos em grande grupo as regras dos mesmos raramente eram cumpridas pelas crianças, originando situações de grande algazarra. As conversas na área do tapete

decorriam com alguma confusão, uma vez que as crianças não respeitavam a vez dos colegas falarem. Desta forma, considerou-se fundamental promover a interação positiva entre as crianças fomentando competências imprescindíveis a serem trabalhadas como a partilha, ajuda, respeito pelos outros, gestão de conflitos recorrendo ao diálogo entre elas entre outros. Por outro lado, e tendo em conta a heterogeneidade do grupo relativamente às idades e etapas de desenvolvimento, considerou-se imprescindível aproveitar essa caracterização do grupo para fomentar interações entre as crianças, uma vez que segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997) “A interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p.35).

Tendo em conta os aspetos acima referidos, bem como a análise dos relatórios diários e a observação direta e registo dos comportamentos das crianças, em que se verificou pouca interação positiva entre elas, considerou-se pertinente trabalhar durante o período de estágio as interações positivas entre pares. Desta forma, pretende-se fomentar a interação positiva entre as crianças utilizando como metodologia os jogos cooperativos, visto ser uma atividade que as crianças revelam bastante interesse.

3.2. Paradigma Interpretativo

A Investigação Educacional é constituída por três tipos de paradigmas: o paradigma positivista ligado a aspetos quantitativos, o paradigma interpretativo de abordagem qualitativa e o paradigma sociocrítico baseado numa teoria crítica. Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) um paradigma caracteriza-se por “um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (p.52).

De entre os paradigmas referidos acima, considerou-se mais pertinente neste estudo recorrer ao paradigma interpretativo (abordagem qualitativa), uma vez que caracteriza-se por uma teoria interpretativa que utiliza uma metodologia humanista-interpretativa assente em estudos de caso e numa pesquisa etnográfica em que o investigador é o principal instrumento da investigação. O desenho da investigação é aberto e flexível, uma vez que os elementos necessários para a investigação surgem da observação da análise dos dados. Para além disso, o estudo baseia-se neste paradigma, pois procura analisar a realidade social a partir do contexto dos atores sociais.

Segundo Guba (citado em Aires, 2011) um paradigma interpretativo consiste num conjunto de convicções que orientam a ação e caracteriza-se pelo relacionamento entre a teoria e a prática assente em determinados critérios como a credibilidade e a confirmação. Este paradigma é bastante acessível, não só pela facilidade da linguagem, pois esta é dirigida a mais pessoas para além dos especialistas, mas também porque não encara os educadores como sujeitos de estudo, uma vez que privilegia as suas interpretações. Esta abordagem interpretativa tende a ser normalista, antipositivista, voluntarista ou ideográfica (Afonso, 2005, p.34).

3.3. Design de Estudo: Investigação-ação

Segundo Afonso (2005) a definição do design de estudo consiste no ponto de partida imprescindível para serem realizadas decisões sobre o modo como será realizada a recolha de informação fundamental de forma a obter-se respostas às questões de investigação. É fundamental que o design de estudo expresse uma visão descritiva e argumentativa sobre como o investigador idealiza a eficácia da estratégia de investigação escolhida.

No campo da investigação socioeducativa fazem parte três tipos de investigação qualitativa aplicada sendo elas a investigação avaliativa e decisória, investigação pedagógica e a investigação-ação. Neste estudo recorreu-se à investigação-ação que se caracteriza por um “estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma” (Coutinho et al., 2009,p.360). Esta abordagem de investigação é aplicada, no sentido que o investigador se envolve na causa da investigação, sendo que tem como finalidade melhorar a eficácia do grupo ou da organização (Afonso, 2005).

“Na investigação-ação os investigadores agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informações. O objetivo é o de promover mudança social que seja consistente com as suas crenças” (Bogdan&Biklen,1994,p.266). Para estes autores na investigação-ação os investigadores têm um papel imprescindível, na medida em que estes recolhem dados que vão servir para refletir sobre todo o contexto de forma a posteriormente traçar um plano de intervenção. A finalidade dos investigadores é, através da sua intervenção baseada nos dados recolhidos, provocar mudanças sociais.

A Investigação-ação é um tipo de investigação realizada por pessoas que estão diretamente envolvidas na situação social, sendo que o ponto de partida da pesquisa é composto por questões do quotidiano (Afonso, 2005). Isto é, baseia-se numa metodologia de pesquisa prática e aplicada, que visa resolver problemas reais. Através desta metodologia há uma ação que tem como objetivo transformar a realidade e originar conhecimentos às transformações provenientes da ação do investigador. Esta investigação caracteriza-se por diversos aspetos como: participativa e colaborativa, na medida em que implica que os intervenientes estejam presentes no processo; prática e interventiva, uma vez que não se limita a retratar a realidade, mas sim a intervir nessa mesma realidade; cíclica, pois é um tipo de investigação que se processa por uma espiral de ciclos, ou seja, as descobertas que o investigador realiza no início do estudo originam possibilidades de mudança, sendo que estas são implementadas no ciclo seguinte e assim sucessivamente (Coutinho et al., 2009).

Dentro deste tipo de investigação fazem parte tanto os métodos qualitativos como os quantitativos, sendo que os métodos qualitativos assentam na observação, na pesquisa de documentos e na entrevista aberta.

3.4. Caracterização do grupo

De acordo com as OCEPE (1997), o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e das relações que se estabelecem entre os adultos e as crianças e entre as crianças. Estas interações são o pilar do processo educativo, posto isto é indispensável conhecermos bem o grupo que estamos a trabalhar, assim como as características de cada criança.

O grupo de estudo foi constituído por 24 crianças, 14 do género masculino e 10 do género feminino. É um grupo heterogéneo, uma vez que as idades variam entre os três e os seis anos.

Trata-se de um grupo com personalidades distintas onde existem crianças mais afetuosas, calmas, a crianças mais agitadas e um pouco desatentas nas atividades propostas. Neste sentido, durante o período de estágio observou-se que o grupo em geral é bastante bem-disposto, trabalhador, participativo e curioso, pois demonstra uma vontade enorme de aprender e experimentar. O grupo revelou ser bastante ativo, solicita e responde de forma entusiástica, mas ainda de forma bastante desordenada. No que concerne às crianças com três anos, estas ainda necessitam de auxílio ao nível da higiene pessoal e na alimentação, particularmente na alimentação, necessitando ainda

de desenvolver a linguagem oral ao nível da articulação das palavras e aquisição de vocabulário. Quanto às crianças com quatro anos, em geral apresentam o desenvolvimento esperado de acordo com a sua faixa etária, embora certas crianças revelem comportamentos imaturos nomeadamente no cumprimento de regras. O grupo dos cinco anos é um grupo bastante heterogéneo em diversos aspetos, nomeadamente ao nível dos comportamentos e das aprendizagens.

Trata-se de um grupo que demonstra alguma autonomia através da satisfação das necessidades básicas sem recorrer à ajuda do adulto e na escolha de atividades livres. Este modo autónomo como as crianças se organizam na sala é um aspeto positivo a salientar na caracterização do grupo porque expressa por um lado, as suas intenções, desejos e interesses pessoais, bem como as suas fragilidades e receios. Por outro lado, reflete também a consciencialização que o grupo tem de uma rotina diária apoiada na aprendizagem ativa. Contudo, a maioria das crianças, manifesta algumas atitudes egocêntricas, envolvendo-se frequentemente em discórdias entre pares devido a brinquedos/materiais, o que contribui para a existência de algum mau ambiente na sala.

➤ **Interação Adulto-Criança**

Relativamente às interações entre as crianças e os adultos verifica-se que são bastante positiva. Os adultos demonstram bastante sensibilidade com as crianças, tendo sempre atenção aos seus sentimentos e bem-estar. A educadora e a auxiliar mantêm uma boa comunicação com o grupo, respondendo sempre as suas questões, dúvidas, respeitando os seus ritmos de trabalho. Sempre que as crianças revelavam dificuldades os adultos promoviam a sua autonomia tanto ao nível da ação como do pensamento, fazendo com que as crianças observassem que são capazes de resolver os obstáculos com que se deparam. Para além disso, as crianças revelavam um grande à vontade com os adultos, sendo que sempre que tinham algum problema ou novidade para contar dirigiam-se às mesmas.

➤ **Interação Criança-Criança**

Durante o período de observação observou-se que a relação entre as crianças é um pouco conflituosa. Constatou-se que dialogam e brincam bastante em pequenos grupos quer nas diversas áreas da sala, quer em contexto de recreio. A heterogeneidade presente na composição do grupo é algo muito vantajoso, pois permite uma interação entre pares, ou seja, entre as crianças mais novas e as mais velhas, quer em situação de atividades quer em brincadeiras desenvolvendo competências sociais como a

cooperação, entreajuda e o respeito pelo outro. Apesar de existir uma heterogeneidade ao nível das idades e níveis de desenvolvimento, durante o período de observação de estágio verificou-se que existe pouca cooperação, respeito entre as crianças e por vezes surgem muitos conflitos entre elas devido à inexistência de determinados valores particularmente ao nível da partilha de materiais/brinquedos.

3.5. Instrumentos de Recolha / Tratamento e Análise de Dados

Segundo o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância e professor 1º ciclo (PEDEIPC), o educador é responsável por “Avaliar, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (p. 5573). Neste sentido, o educador deve planificar de uma forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação e os conhecimentos e as competências que as crianças já adquiriram.

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados, estes foram realizados por mim diariamente durante as três manhãs por semana de estágio ao longo de toda a intervenção. Recorreu-se à observação participante sendo que esta foi registada no diário de bordo/registos fotográficos, conversas informais e uma recolha documental.

De acordo com Afonso (2005) “A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos ... “ (p.91). Neste sentido, existem dois tipos de observação (observação participante e observação não participante), sendo que se diferenciam tendo em conta o envolvimento do observador no contexto. Uma vez que fui o instrumento principal de observação, ou seja, tive uma participação ativa em contexto de estágio em que me foi permitido compreender um meio social que, à partida nos era estranho, pode-se afirmar que utilizou-se uma observação participante. Recorrendo a esta observação foi permitido recolher dados, avaliá-los e a partir dos mesmos chegar a uma avaliação final do grupo, observando a sua evolução. Neste tipo de observação participante o investigador tem mais facilidade em compreender as situações que decorrem à sua volta, uma vez que está inserido no mesmo contexto que os sujeitos que observa. Segundo Hébert, Goyette e Boutin (2008) a observação participante permite a recolha de dois tipos de dados, os dados registados nas notas de campo e os dados em que o investigador anota no seu diário de bordo mais ligado à compreensão do contexto de estudo.

Recorreu-se a outro instrumento de recolha de dados, nomeadamente a uma grelha de registos semanais (checklists), na qual estão descritas as competências a adquirir pelas crianças em cada atividade. No entanto, estas grelhas apenas foram realizadas no início da intervenção, uma vez que considerou-se mais pertinente e mais fácil, tendo em conta a organização das atividades, recorrer ao diário de bordo. Neste foram registados acontecimentos, situações fundamentais no estudo e uma avaliação das competências/aprendizagens e interações das crianças em cada atividade, sendo que a partir destas criaram-se duas checklists, uma diagnóstica e outra final. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) o diário de bordo “refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais” (p.150). As notas de campo originam, dentro de um estudo, um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do seu plano de investigação e a observar como o mesmo foi afetado pelos dados recolhidos. Estes registos podem ser do tipo descritivos, em que o observador tem que descrever por palavras, imagens, pessoas, ações e conversas que observa dentro do contexto; ou reflexivos em que o observador descreve as suas ideias e preocupações sobre o que analisou no contexto.

Após a execução das duas checklists realizou-se uma análise das mesmas através da construção de dois gráficos referentes ao início/final do ano letivo. Ambos os gráficos são compostos por determinadas competências que se revelaram fundamentais a serem trabalhadas com o grupo, uma vez que este demonstrava grande dificuldade no seu cumprimento.

Muitas das notas de campo que foram registadas no diário de bordo provêm de conversas informais com a educadora, no sentido de compreender determinados comportamentos do grupo, bem como refletir a sua evolução nas diferentes áreas de conteúdo e nas interações estabelecidas. Para além das conversas com a educadora, foram ainda registadas conversas das crianças no decorrer de certas atividades realizadas. Para além dos registos no diário de bordo, a observação foi ainda registada nas fotografias, estas foram um instrumento fundamental neste estudo, na medida em que permitiram registar o envolvimento das crianças durante as atividades, as suas interações e os trabalhos realizados pelas mesmas.

Recorreu-se ainda, no início do ano letivo, a uma recolha de documentos como o plano de trabalho da sala, como forma de conhecer as características do grupo na perspetiva da educadora. Por fim, como forma de analisar os dados obtidos através destes instrumentos, recorreu-se a um registo escrito descritivo juntamente com uma

reflexão nos relatórios diários/semanais realizados todos os dias, como forma de observar a evolução do grupo bem como a adesão deste às atividades propostas, bem como à realização de um gráfico recorrendo ao programa informático Microsoft Word.

3.6. Descrição da intervenção

Neste subponto irão ser descritas seis atividades mais significativas realizadas com as crianças durante o período de estágio, tendo como prioridade o impacto dos jogos cooperativos na promoção das interações positivas entre pares. É importante referir que as atividades revelam parte do trabalho realizado durante o período de estágio, assim como os progressos realizados pelas crianças ao nível das interações (partilha, entreajuda, respeito...) tendo em conta a área de intervenção prioritária. As atividades tiveram maior incidência na área de Formação Pessoal e Social e na área das Expressões particularmente no domínio da Expressão Motora, Plástica e Dramática. Para além disso, uma vez que não foi possível trabalhar apenas os jogos durante todo o ano letivo, serão apresentadas algumas atividades mais dirigidas realizadas com as crianças tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.

1ª atividade:

Tema: Os cinco sentidos

Data de desenvolvimento: março de 2015

Áreas de conteúdo: Conhecimento do Mundo; Formação Pessoal e Social

Objetivos:

- Fomentar a interação e entreajuda entre as crianças
- Conhecer os órgãos referentes aos cinco sentidos
- Identificar, designar e localizar corretamente diferentes partes externas do corpo

Descrição:

Os dois jogos em pequenos grupos foram realizados como forma de concluir a temática dos cinco sentidos de uma forma lúdica promovendo determinadas competências.

O primeiro jogo consistiu no tradicional jogo do loto, em que as crianças tinham um conjunto de fichas e um dado compostos por imagens ligadas aos cinco sentidos, bem como tampas de garrafas (figura 1). O jogo tinha como finalidade as crianças lançarem o dado e após o seu lançamento colocarem uma tampa em cima da/s imagem/s que dizem respeito à imagem do sentido que foi apresentado no dado. O vencedor seria a criança que tivesse preenchido corretamente e mais rapidamente a sua ficha.

O segundo jogo era composto por três bonecos feitos em cartolina, “órgãos”: olhos, nariz, orelhas, boca, mãos e pés, tiras coloridas com o nome de cada sentido e um conjunto de cartões com os cinco sentidos (figura 2). O objetivo do jogo era que primeiramente cada criança retirasse um cartão e de seguida colocasse no boneco o órgão correspondente e no fim as crianças teriam que ver entre todas se os órgãos estavam colocados corretamente.

Desenvolvimento:

Estes jogos foram realizados no final da manhã após a realização de duas atividades referentes aos cinco sentidos, uma que consistia num jogo coletivo de correspondência dos diversos sentidos e o outro num desenho de um boneco dos cinco sentidos. Finalizadas estas atividades organizaram-se as crianças em três pequenos grupos tendo em conta as diferentes idades, sendo que umas foram jogar jogos de mesa existentes na sala e as outras o jogo do loto e o jogo dos cinco sentidos (corpo humano) depois os grupos trocavam. Primeiramente começou-se por explicar e exemplificar ambos os jogos às crianças para que estas conseguissem jogar de forma correta e após a explicação/exemplificação as crianças jogaram em pequenos grupos. No decorrer dos jogos foi-se circulando pelas duas mesas de forma a observar a interação entre as crianças particularmente ao nível da cooperação e entreajuda. Para além disso, a mesa referente ao jogo dos cinco sentidos: corpo humano teve uma especial atenção, pois como forma de promover o contacto com o código escrito, fazendo referência à constituição das letras do nome de cada sentido, no final de as crianças completarem o boneco foi-se lendo as diversas faixas que continham o nome de cada sentido e as crianças em conjunto teriam que tentar adivinhar que órgão correspondia ao sentido ouvido colocando a faixa no sitio correto. Contudo, este pequeno exercício apenas foi realizado com as crianças com cinco anos, uma vez que como são mais velhas já conhecem algumas letras e torna-se mais fácil para elas identificar e assimilar as mesmas.

Resultados:

Através destes dois jogos pude observar o grande entusiasmo e empenho das crianças, uma vez que mostravam que para além de se estarem a divertir estavam concentradas no que estavam a fazer respeitando as regras dos jogos. O facto de a organização dos pequenos grupos ter sido composta por crianças de idades diferentes foi uma mais-valia, uma vez que as crianças mais velhas puderam ajudar as mais novas. Observou-se que durante os jogos as crianças ajudavam-se umas as outras, por exemplo no jogo com recurso ao dado, uma vez que as fichas eram diferentes por vezes as crianças colocavam a/s tampa/s na sua ficha e depois olhavam para a ficha da outra criança e mostravam-lhe onde teria que colocar a sua tampa. Relativamente ao jogo do corpo humano observei que quando uma criança colocava incorretamente um órgão a outra criança dizia-lhe a localização correta, esta situação aconteceu essencialmente em grupos onde estavam incluídas crianças com três anos.



Figura 1- Jogo do loto



Figura 2- Jogo dos cinco sentidos

2ª atividade:

Tema: Corrida de obstáculos

Data de desenvolvimento: 4 de março 2015

Área de conteúdo: Expressão e Comunicação: Expressão Motora; Formação Pessoal e Social

Objetivos:

- Desenvolver o espírito de equipa
- Fomentar a cooperação e entreatajuda

- Desenvolver a motricidade grossa

Descrição:

A segunda atividade foi realizada no mês de março no ginásio, sendo que consistiu num jogo de estafetas composto por duas equipas, sendo que o objetivo da atividade era que as crianças, organizadas em equipas, percorressem diversos obstáculos. Isto é, primeiro teriam que subir para o banco sueco e percorrê-lo com os braços esticados, depois com os arcos dispostos lado a lado teriam que colocar um pé em cada um deles e por fim contornar os pinos com os pés juntos. A primeira equipa a terminar de percorrer o trajeto ganhava. Posteriormente as crianças ajudaram-me a arrumar o material e depois pedi para as mesmas fazerem um comboio em frente à porta para nos dirigimos para a sala polivalente.

Desenvolvimento/ Resultados:

No decorrer deste jogo observei um grande espírito de equipa entre as crianças, na medida em que estas puxavam umas pelas outras, pois cada vez que era a vez de uma criança realizar o percurso todas as crianças da equipa gritavam o nome dela, revelando um espírito competitivo pelo objetivo da sua equipa vencer. É importante salientar que o enfoque deste jogo não eram as competências motoras das crianças, apesar de serem fundamentais nesta fase de desenvolvimento das crianças, mas sim as interações estabelecidas pelas crianças num ambiente lúdico, tendo em conta alguns valores pouco evidenciados por estas no início do ano letivo nomeadamente a cooperação, o trabalho em equipa e entreaajuda. Para além disso, considero que o estímulo positivo que foi-se dando durante o jogo foi fundamental, pois foi uma maneira de as crianças sentirem-se mais confiantes e mais seguras no que estão a realizar, incentivando também os restantes colegas:

Durante este jogo fui incentivando as crianças que percorriam o percurso afirmando: Boa, é assim mesmo; muito bem, contínua estás a ir muito bem... Observei ainda que as crianças começaram por puxar umas pelas outras, demonstrando empenho durante o jogo. Considero que este foi um jogo com um espírito competitivo envolvendo também o trabalho em equipa. (relatório diário- 4 de março de 2015).

3ª atividade:

Tema: Jogos coletivos: “ Os números”; “A raposa e o caçador”

Data de desenvolvimento: abril de 2015

Área de conteúdo: Expressão e Comunicação: Expressão Musical/Motora; Matemática; Formação Pessoal e Social

Objetivos:

- Promover a entreatajuda e o trabalho em equipa
- Fomentar a concentração
- Reconhecer os números de 1 a 10
- Relacionar a adição com o combinar dois grupos de objetos e a subtração com o retirar uma dada quantidade de objetos ou grupos de objetos
- Praticar jogos infantis cumprindo as suas regras

Descrição:

A terceira atividade caracterizou-se por dois jogos coletivos, realizados numa aula de Expressão Motora, baseados numa história lida no dia anterior às crianças.

O primeiro jogo surgiu da necessidade de se trabalhar a área da matemática, ao nível dos números e operações, com as crianças. Neste sentido, realizou-se, com recurso a uma pandeireta, um pequeno jogo composto por números, sendo que o objetivo era que as crianças se agrupassem consoante o número ouvido quando o som da pandeireta parasse. Este jogo fomentava a atenção por parte das crianças, uma vez que envolvia rapidez na contagem/junção dos grupos.

O segundo jogo realizado pelo pelas crianças foi o jogo da raposa e do caçador, tendo como finalidade os caçadores tentarem retirar o lenço (cauda da raposa) que estava preso nas calças das crianças (raposas), sendo que estas teriam que fugir para não lhes ser retirado. Após os jogos os grupos trocaram, sendo que os caçadores passaram a ser as raposas e vice-versa.

Desenvolvimento:

Relativamente ao primeiro jogo, no início as crianças não compreenderam como se executava, contudo após uma exemplificação o jogo tornou-se mais esclarecedor. Este foi um jogo que, apesar de algumas crianças terem tido alguma dificuldade, revelou ser um momento muito divertido para as crianças. No decorrer do jogo observou-se que as crianças agrupavam-se tendo em conta os colegas que mantinham uma relação mais próxima. Para além disso, verificou-se que algumas crianças mais velhas quando já estavam reunidas ajudavam os outros grupos quando estes eram compostos por elementos a mais ou a menos. Esta entreajuda entre as crianças é muito positiva, uma vez que demonstra que o trabalho realizado com o grupo ao longo do estágio está a ter resultados. No que concerne ao segundo jogo foi uma atividade que logo à partida gerou um grande entusiasmo pela maioria das crianças, pois é algo conhecido e muito apreciado pelas mesmas que frequentam a componente de apoio à família. Primeiramente uma vez que algumas crianças não conheciam o jogo pediu-se a uma criança que já sabia jogar para explicar e exemplificar o jogo aos restantes colegas. De seguida, organizaram-se aleatoriamente as crianças em duas equipas, sendo que umas seriam as raposas e as restantes os caçadores.

Resultados:

No decorrer do jogo observou-se que a maioria das crianças compreendeu o jogo bem como as suas regras, sendo que demonstravam respeito pelas mesmas, entreajuda e cooperação, sendo que os caçadores juntavam-se e ajudavam-se a apanhar as caudas das raposas.

Nota de campo do dia 8 de abril de 2015,

Agitação das crianças na formação do comboio para o ginásio.

Jogo deslocamentos em corrida: Grande entusiasmo, participação das crianças, cumprimento das regras. Jogo que por norma revela grande adesão do grupo.

Jogo números: Alguma confusão devido ao facto de as crianças não terem percebido a realização do jogo. Exemplificação=boa compreensão. H, G e R apresentaram dificuldades na contagem rápida dos elementos do grupo= meu auxílio. Crianças revelaram diversão e cooperação durante o jogo. Auxílio de algumas crianças (5 anos) em relação aos outros grupos (formação do seu grupo + observação/correção do grupo de alguns colegas.).

Jogo da raposa: conhecido por algumas crianças da CAF. Explicação do jogo feito pelo R. Excelente adesão do grupo ao jogo, regras cumpridas pelas crianças. A N. não participou no jogo, não quis.

Considerou-se o facto de a maioria das crianças ter conhecimento do jogo um contributo para que o jogo corresse da melhor forma desenvolvendo o principal objetivo do mesmo: o trabalho em equipa através do respeito pelos colegas e pelas regras, entreajuda e cooperação. A realização destes jogos motores assentes em regras mais complexas são importantes pois consideram-se “ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação de regras e de alargamento da linguagem” (OCEPE, 1997, p.59), sendo por isso imprescindível a sua realização diversificando diferentes formas de organização em pequeno/grande grupo, a pares.

4ª atividade:

Tema: A primavera: Puzzles

Data de desenvolvimento: maio de 2015

Áreas de conteúdo: Conhecimento do mundo; Matemática; Formação Pessoal e Social

Objetivos:

- Fomentar o trabalho em equipa e a entreajuda
- Desenvolver a motricidade fina
- Conhecer os animais referentes à primavera

Descrição:

A quarta atividade surgiu no âmbito da temática da estação do ano: primavera, sendo que foram realizadas diversas atividades em torno deste tema nomeadamente a construção de animais em três dimensões ligados à primavera como abelhas, andorinhas e joaninhas, a realização de um feijoeiro tendo por base a história “João e o pé de feijão” e jogos coletivos particularmente a construção de pequenos puzzles em grupo. Escolheu-se este último jogo, uma vez que através dele observou-se a evolução das interações entre as crianças tendo em conta a temática de intervenção de estágio.

Para além disso, escolheu-se pelo fato de se tratar de uma atividade tão simples e ter causado tanto impacto nas crianças.

Segundo as OCEPE (1997) a realização deste tipo de jogos são uma mais-valia para as crianças pois são um recurso para a criança se relacionar com o espaço e que pode justificar aprendizagens matemáticas diversas nomeadamente ao nível da comparação e nomeação de tamanhos e formas, designação de formas geométricas, etc. O jogo foi realizado no ginásio da instituição, sendo que tinha como principal finalidade observar se as crianças já conseguem trabalhar em equipa, sem provocarem demasiada agitação, através da construção de diversos puzzles.

Desenvolvimento:

Primeiramente começou-se por explicar o jogo ao grupo e de seguida organizou-se as crianças em pequenos grupos, de forma facilitar a observação de um espírito de cooperação e entreaajuda entre as crianças. Uma vez que estas estavam sentadas em meia-lua a escolha dos grupos realizou-se através de uma contagem aleatória. Para além disso, teve-se também em conta as diferentes idades das crianças, sendo que cada grupo era composto por uma criança com cinco anos definida, por sugestão da educadora cooperante, como a líder do grupo. Posteriormente foi entregue a cada grupo um puzzle e após a sua construção estes foram-se trocando pelos diversos grupos para que as crianças pudessem construir diferentes peças com distintos animais referentes à primavera.

Resultados:

No decorrer do jogo foi-se circulando pelos grupos sendo que verificou-se, algo que comparativamente ao início do ano letivo não era realizado pelas crianças, um bom espírito de equipa, ou seja as crianças durante o jogo demonstravam bastante interesse e empenho, trabalhando muito bem em equipa, ajudando-se umas às outras sem qualquer agitação/conflito, nem desrespeito pelas regras do jogo nem pelos colegas (figura 3 e 4). Durante a construção dos puzzles as crianças chamavam-me constantemente gritando muito euforias pedindo mais puzzles para construir. Com a realização desta atividade conseguiu-se observar a evolução das crianças, particularmente aquelas que geralmente são mais desestabilizadoras, tendo em conta a o tempo de concentração, trabalho em grupo e cumprimento das regras do jogo.

No final de todos os grupos terem construído todos os puzzles as crianças revelaram alguma tristeza porque queriam construir mais.



Figura 3 - Construção de um puzzle (1)



Figura 4 - Construção de um puzzle (2)

5ª atividade:

Tema: História “O coelhinho branco”

Data de desenvolvimento: maio de 2015

Área de conteúdo: Expressão e Comunicação: Expressão dramática/plástica;
Formação Pessoal e Social

Objetivos:

- Experimentar personagens e situações de representação
- Fomentar a interação positiva entre pares
- Desenvolver o trabalho em equipa

Descrição:

Por fim, a quinta e última atividade mais significativa realizada com as crianças durante o período de estágio surgiu no âmbito da planificação mensal referente aos animais da quinta. Neste sentido, após o sucesso da dramatização realizada pelas

crianças referente à história “O nabo gigante” propôs-se ao grupo a dramatização da história “O coelhinho branco” para apresentar às restantes salas e posteriormente aos encarregados de educação/pais no mês de junho (festa final do ano letivo).

Desenvolvimento:

Primeiramente explorou-se a história em torno de diversas atividades nomeadamente de leitura da história, reconto, consciência fonológica (discriminação auditiva), expressão plástica (figura 5) e expressão motora. De seguida, realizou-se a seleção das personagens de cada criança, esta seleção foi realizada por mim e pela educadora cooperante, pois teve que se ter atenção em colocar três crianças com cinco anos como personagens principais, pois eram personagens mais exigentes ao nível do discurso. As restantes crianças foram divididas em pequenos grupos caracterizando diferentes animais. Após selecionadas as personagens conversou-se com as crianças, de forma a verificar se estas estariam de acordo com a escolha realizada. A maioria das crianças concordou, salvo duas que referiram que gostariam de ser as personagens principais, contudo esta situação foi resolvida de imediato após uma explicação dada por mim. De seguida, realizou-se novamente o reconto da história lembrando a sequência dos acontecimentos descritos na mesma, realizaram-se ainda ensaios com a duração de três dias, de forma a que as crianças pudessem assimilar as suas falas e o que tinham que realizar durante a peça. Para facilitar a organização dos grupos de crianças pela sala foram colocados cartões dispersos pela mesma com o desenho de cada animal, para que as crianças se sentassem ao pé do seu cartão sem estarem umas em cima das outras. Depois de praticadas as falas e as ações da história, por sugestão do grupo, ensaiou-se a canção “Coelhinho”, para ser cantada no final da peça. Posteriormente iniciou-se a preparação do cenário e dos acessórios das personagens. Desta forma, formaram-se pequenos grupos de crianças para que estas pintassem o cenário da história (horta do coelho). Durante esta atividade as crianças demonstraram uma grande participação, uma vez que todas queriam pintar o cenário, por vezes surgiram alguns conflitos pois algumas crianças ficaram impacientes devido ao tempo de espera, uma vez que o material era insuficiente e não era possível as crianças pintarem todas ao mesmo tempo. Finalizado o cenário, eu e a educadora cooperante completamos o mesmo colocando as nuvens, sol, nabos e cenouras, pedindo sempre a opinião das crianças em relação as cores dos elementos (figura 6). Recorreu-se também ao fantocheiro de forma a simular a casa do coelhinho, sendo que foi esta decorada com flores realizadas pelas crianças. Uma vez que o tempo era escasso a educadora

cooperante forneceu alguns fatos e adereços de animais que já continha de anos anteriores, sendo que para as restantes crianças foram realizados, pela educadora e por mim, chapéus com as características dos diversos animais.

Resultados:

Durante todas estas fases da dramatização as crianças revelaram uma grande ansiedade em apresentar a peça principalmente aos pais, perguntado constantemente quando seria o dia da apresentação. A apresentação às outras salas e posteriormente aos encarregados de educação/pais teve muito sucesso, as crianças revelaram uma grande excitação minutos antes de a apresentação começar. Para além disso, o empenho e respeito pelos colegas no decorrer da peça foi visível, uma vez que as crianças já sabiam as suas falas corretamente, respeitavam os outros na medida em que faziam silêncio quando um colega estava a dizer a sua fala. Após a apresentação da história a mãe de uma das crianças do grupo confidenciou-me que a filha andava muito entusiasmada dizendo que esta afirmou que estavam a preparar uma surpresa mas não podia dizer o que era. O feedback das crianças em relação ao trabalho realizado foi positivo, uma vez que de acordo com a avaliação final realizada no final do estágio a maioria das crianças revela ter gostado de dramatizar esta peça. Considera-se que partir dos interesses revelados pelas crianças e é o ponto fulcral para o sucesso das atividades, uma vez que as crianças aderem muito mais do que sendo uma atividade proposta pelo adulto, sem qualquer intervenção da criança.

Segundo as OCEPE (1997) as atividades planeadas com o envolvimento das crianças são imprescindíveis, pois permitem que as crianças beneficiem da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num procedimento que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento do grupo e da criança individualmente. Considera-se este género de atividades dramáticas fundamentais para serem trabalhadas com as crianças, pois tal como refere Lequeux (citado por Barros, 2011),

asseguram a comunicação entre crianças; desenvolvem o espírito de equipa, através da elaboração em comum da história, da procura de acessórios e da encenação, através do jogo em que todos se sentem solidários, da relação que se estabelece entre espectadores e actores (p. 159).

Isto é, através de atividades dramáticas como este jogo dramático realizado pelas crianças, estas sem se aperceberem, trabalharam diversas competências sociais importantes que favorecem as interações entre as crianças particularmente o respeito

pelos colegas, espírito de equipa e a cooperação, na medida em que todas as crianças trabalham para atingir um objetivo comum.



Figura 5- Cenário “O coelhinho branco”

6º atividade:

Tema: Jogos entre salas

Data de desenvolvimento: junho de 2015

Área de conteúdo: Expressão e Comunicação: Expressão motora; Formação Pessoal e Social

Objetivos:

- Promover a interação entre as crianças das diferentes salas
- Desenvolver o trabalho em equipa e entreajuda
- Praticar jogos infantis cumprindo regras simples

Para além das atividades acima descritas realizaram-se também diversos jogos cooperativos, num jardim próximo da instituição, baseados em estafetas com as restantes crianças das outras salas, como forma de estas interagirem umas com as outras, trabalharem juntas tendo em vista um objetivo. Estes jogos em equipa organizados em pequenos grupos correram muito bem, as crianças revelaram um

grande entusiasmo no decorrer dos mesmos, respeitando as regras do jogo e as orientações dadas (figura 6).



Figura 6- Jogo com as todas as crianças do pré-escolar (três salas)

Ao longo do desenvolvimento do presente estudo pretendeu-se dar resposta à seguinte questão de investigação: Qual o impacto dos jogos no desenvolvimento das interações positivas entre pares? Após o trabalho realizado com as crianças pode-se concluir que através dos jogos cooperativos executados nas mais diversas formas de organização (pares, pequenos grupos e grande grupo) foi possível trabalhar diversas competências imprescindíveis no grupo como a partilha, trabalho em equipa, respeito pelos colegas, entre outros. Todo este trabalho efetuado em torno dos jogos teve um grande impacto no comportamento das crianças, uma vez que melhorou significativamente no que diz respeito à convivência entre as mesmas. A intervenção realizada com o grupo contribuiu para uma melhoria nas interações entre as crianças, uma vez que promoveu a perceção dos diversos valores trabalhados.

Tal como referido acima uma vez que não foi possível trabalhar apenas a temática dos jogos cooperativos durante todo o ano letivo foram realizadas variadas atividades nas mais distintas áreas de conteúdo. Estas foram efetuadas com o grupo de crianças, tendo também como principal objetivo o melhoramento do comportamento do grupo fomentando interações positivas entre pares. Neste sentido, estes trabalhos foram realizados em diferentes formas de organização, de forma a que as crianças pudessem interagir com diferentes pares. Estas atividades foram baseadas em registos de histórias em grande grupo, manipulações de diversos tipos de fantoches (vara, dedo, luva, cone) incluindo pequenas dramatizações em pequenos grupos com esses mesmos fantoches. Realizaram-se ainda atividades, ao nível da expressão plástica, em que as crianças

estavam organizadas em pares e em grande grupo. Para além disso, as crianças tiveram oportunidade de trabalhar também em pequenos grupos nomeadamente sobre a temática dos diferentes tipos de animais (aéreos, terrestres e aquáticos), as crianças foram agrupadas em três grupos e cada grupo ficou responsável por realizar o habitat e escolher que animais pertenciam ao tipo de animal que lhes foi selecionado (anexo 2). Através destas atividades pode-se concluir que para além dos jogos, as atividades mais dirigidas em que se as crianças são organizadas em grupos diferentes também permitiram a que estas desenvolvessem diversas competências como a cooperação e ajuda mútua originando interações positivas entre as crianças.

4. Resultados

Após o estágio, tal como revela a checklist do grupo construída no último período, verificou-se grandes melhorias significativas nas diferentes áreas de conteúdo particularmente na área de intervenção prioritária - Formação Pessoal e Social (figura 7 e figura 8).

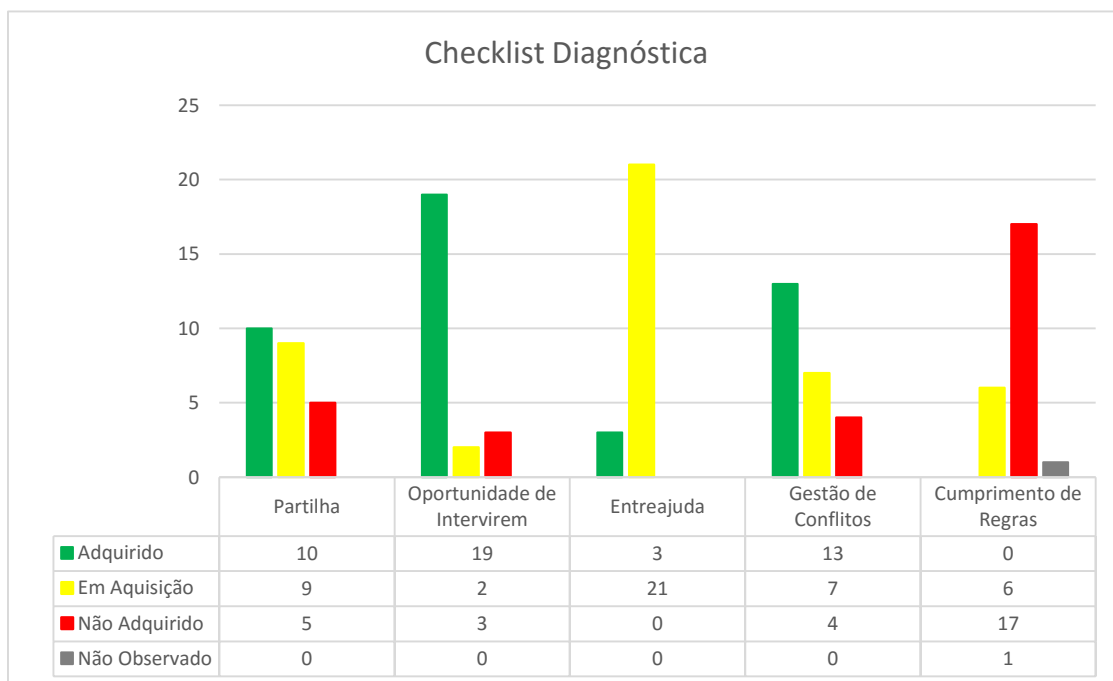


Figura 7. Checklist diagnóstica do grupo

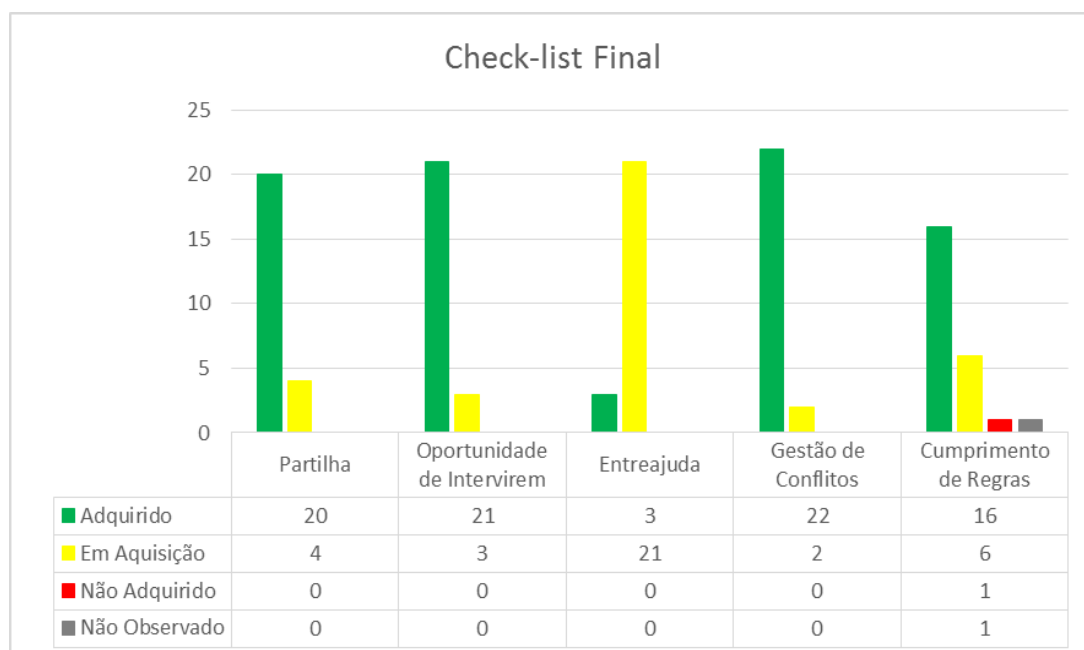


Figura 8. Checklist final do grupo

Muito embora não se possa estabelecer uma relação de causalidade entre a melhoria do comportamento das crianças e a intervenção realizada, verificou-se um resultado positivo nas competências apresentadas nos gráficos (figura 7 e 8) e tal pode dever-se pelo menos em parte, ao trabalho realizado durante o período de estágio. Realizando uma retrospectiva relativamente à evolução do grupo, tal como se pode verificar nos gráficos acima apresentados, considerou-se que houve uma melhoria ao nível das interações entre as crianças e ao seu comportamento. Relativamente à partilha dos materiais/brinquedos entre as crianças observou-se que houve mudanças, sendo que esta competência já era mais evidente. O trabalho em pequenos grupos é algo que o grupo já consegue realizar sem grande agitação, demonstrando saber trabalhar em equipa. Apesar de por vezes haver alguma agitação, observou-se que as conversas na área do tapete já não decorriam com tanta algazarra, sendo que as crianças já demonstravam um maior envolvimento cantando canções ou falando sobre o fim-de-semana ou outro assunto, respeitando os colegas, dando oportunidade de estes intervirem e esperando a sua vez para intervir.

No que concerne à competência referente à entreaajuda não se observaram mudanças ao longo do ano letivo. Isto é, tal como demonstra a nota de campo realizada em baixo, foi visível que essa entreaajuda, particularmente nas atividades mais dirigidas, aconteceu muitas vezes apenas por estímulo de um adulto e não por incentivo da própria criança. Ou seja, essa entreaajuda desde o início do ano estava presente no grupo, no entanto apenas era visível através do estímulo de um adulto.

Durante atividade de origami acerca do retrato da mãe:

R: Sara posso fazer outra saia?

S: Sim. Vê ali em cima se há mais papel

R: Sim há

S: Então podes fazer.

R: Vou fazer uma saia para dar à minha mãe

S: A tua mãe vai ficar muito contente com a prenda que lhe vais dar

(Após a realização da saia o R. mostra à estagiária)

S: R. já que consegues fazer tão bem a saia podes ajudar o M?

O R. dirigiu-se sem hesitação ao pé do M. e ajudou-o a realizar uma saia com a técnica de Origami. (nota de campo- 28 de abril de 2015).

Durante a atividade de germinação de um feijoeiro:

R.C: Sara posso ser o teu ajudante?

S: Olha eu agora não preciso de um ajudante, mas como já tens 6 anos e és o mais crescido da sala se quiseres podes ajudar o A. e o C.

R: (ajudou sem qualquer hesitação). (nota de campo - 6 de maio de 2015).

De acordo com Piaget, esta falta de comportamento de entreaajuda por iniciativa das próprias crianças são esperadas tendo em conta a faixa etária das mesmas, uma vez que estas ainda se encontram no segundo estágio do desenvolvimento cognitivo, que se prolonga entre os dois e os sete anos denominado de estágio pré-operatório. Este estágio de desenvolvimento é caracterizado pelo crescimento do uso do pensamento simbólico e da linguagem. Piaget afirma que existem importantes limitações no pensamento pré-operatório, comparativamente ao que as crianças já conseguem realizar quando atingem o estágio seguinte, o estágio das operações concretas. Uma das limitações abordadas por Piaget, sendo a principal característica desde estágio consiste no egocentrismo, isto é a incapacidade da criança em observar um ponto de vista que não o seu, ou seja, a criança não é capaz de considerar um ponto de vista de outra pessoa, para além do seu. No decorrer deste estágio este pensamento vai-se enfraquecendo, mas não o suficiente para originar um pensamento mais lógico. Este comportamento egocêntrico torna a criança mais limitada ao nível do raciocínio, o seu entendimento da realidade e a forma de esta comunicar com os que estão à sua volta (Rodrigues, 2009). Esta limitação pode explicar, em nosso entender o facto de o egocentrismo característico nesta faixa etária não as levar a procurar ser úteis aos outros por sua própria iniciativa. Considerou-se que apesar destes comportamentos de apoio e entreaajuda terem sido evidentes apenas por estímulo de um adulto, tendo em conta a teoria de Vygosky acerca da ZDP esta situação não é preocupante, pois como o autor defende “Aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã” (Pedroso, Barreto, Malaquias & Pinto, s.d, p. 5). Isto é, considera-se que de acordo com os dados apresentados os comportamentos de entreaajuda que as crianças realizam hoje com estímulo de um adulto, amanhã poderão realizar pela sua própria iniciativa, seja ainda no âmbito do pré-escolar ou até mais tarde no primeiro ciclo.

A relação entre as crianças tornou-se mais harmoniosa, sendo que verificou-se que as crianças já não entravam em tantos conflitos como anteriormente, nomeadamente já os conseguiam resolver através do diálogo e não da agressão.

Por fim, observou-se uma melhoria no cumprimento das regras na prática de diversos jogos particularmente no domínio da expressão motora. Observou-se que as

crianças já conseguiam respeitar as regras estabelecidas nos jogos, nomeadamente o tempo de espera pela sua vez de jogar.

Através das atividades realizadas ao longo do ano verificou-se que as crianças apresentaram melhorias significativas na aprendizagem das diferentes áreas de conteúdo.

Esta evolução acima descrita foi comprovada através da observação participante descrita no diário de bordo e no registo fotográfico, conversas informais com a educadora de forma a refletir sobre a evolução das crianças nos mais diversos níveis, sendo que através destes instrumentos foi possível chegar a uma avaliação final do grupo. Realizando uma observação entre as duas checklists (diagnóstica e final) podemos verificar que tal evolução das crianças nas diversas áreas de conteúdo poderá dever-se em parte ao trabalho realizado ao nível da implementação dos jogos cooperativos.

5. Considerações Finais

Relativamente à questão de investigação deste estudo, tendo em conta os resultados do trabalho realizado com o grupo ao longo do estágio, considera-se que se alcançou as respostas desejadas. Contudo, não é possível concluir que a evolução apresentada pelas crianças deveu-se totalmente à intervenção realizada, uma vez que as crianças desenvolvem-se ao longo do tempo de tal forma que é impossível, no tipo de estudo desenvolvido, estabelecer nexos de causalidade entre os acontecimentos precedentes e consequentes.

A realização de jogos cooperativos tem um grande impacto no desenvolvimento das interações positivas entre pares, uma vez que permitem que as crianças possam estar em constante interação, tal como se pode verificar nos resultados são uma grande oportunidade de estas desenvolverem diversas competências sociais como a entreatajuda e o espírito de equipa, na medida em que têm que se ajudar uns aos outros para alcançar um objetivo comum, cooperação e o respeito pelos colegas. Neste sentido, o trabalho realizado em torno dos jogos originou um melhoramento no comportamento do grupo, ou seja, permitiu que as crianças tivessem mais atenção às suas ideias e à dos outros, criando assim um clima baseado no apoio, entreatajuda, isto é, um ambiente característico de interações positivas entre as mesmas.

Realizando uma reflexão pessoal acerca dos resultados obtidos considero que tinha expectativas muito elevadas, uma vez que o grupo demonstrava um grande sentido de responsabilidade considerei que a entreatajuda e cooperação entre as crianças iria ser mais evidente. Contudo, penso que apesar desta situação ter acontecido, foi benéfica para aprofundar certos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, pois permitiu-me pesquisar e chegar a uma explicação sobre o porque desta situação não ter sido manifestada pelas crianças. No entanto, foi muito gratificante observar que o ambiente de interações entre as crianças melhorou comparativamente ao início do ano letivo.

Considero que a realização desta investigação e trabalho com o grupo de crianças contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal, na medida em que passei a ser mais autónoma na gestão do grupo e a conseguir reajustar a minha ação educativa tendo em conta a resposta dada pelas crianças, seus interesses e competências de acordo com as diferentes idades. Como futura educadora de infância considero que esta investigação foi imprescindível para adquirir e enriquecer conhecimentos sobre a

importância dos jogos cooperativos como estratégia para promover as interações positivas entre as crianças. Assim como, conhecer a importância dessas interações no desenvolvimento social das crianças. Esta investigação permitiu um crescimento a nível profissional, na medida em que irei ter em conta este estudo na minha prática profissional futura, bem como demonstrar aos restantes profissionais da educação o quão importante é o papel do educador neste processo, uma vez que este é o principal promotor das interações positivas entre pares. É importante salientar que o educador na sua prática deve criar condições de forma a promover uma relação significativa, tendo em conta as potencialidades de cada criança (Serrão & Carvalho, 2011) sendo que também é importante que organize “Um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças” (PEDEIPC, 2001, p.5573). Na minha prática profissional irei também ter em conta em olhar para as crianças de uma forma individual, respeitando os seus interesses e escolhas, não forçando as interações, mas sim criando momentos positivos, baseados em atividades diversificadas, em que as crianças possam interagir tanto com os seus colegas como com os adultos.

Considero que seria interessante e fundamental, tendo por base este estudo, uma investigação, recorrendo a inquéritos, relativamente as conceções de diversos educadores, com diferentes modelos pedagógicos e oriundos de instituições de conclusão de curso diferentes, acerca das interações entre pares, ou seja, qual a visão/importância dos profissionais de educação sobre as interações que as crianças estabelecem no pré-escolar com outras crianças e com os adultos. Para além disso, considero importante saber se os educadores promovem essas interações na sua prática profissional e em caso afirmativo identificar que estratégias recorrem nomeadamente tipo de atividades realizam com as crianças, organização do grupo, etc. Penso que investigações a este nível são imprescindíveis, de forma a poder verificar se a temática das interações hoje em dia está presente na prática educativa dos educadores e, para além disso, dar a conhecer a outros educadores metodologias de forma a potenciar essas interações. Contudo, é importante ter em conta que as estratégias recorridas não funcionam de igual forma para todos os grupos de crianças, uma vez que cada grupo tem características distintas.

Relativamente ao estudo desenvolvido com o grupo penso que poderia ser melhorado através da realização de uma entrevista à educadora da sala, de forma a compreender qual a sua perspetiva relativamente as interações entre as crianças da sala e se recorre a estratégias se sim quais para fomentar essas interações de uma forma positiva no grupo.

Penso que este é apenas o início de um longo caminho a percorrer e ao longo do qual ainda terei muito que aprender. Na minha opinião um educador nunca deixa de aprender, este deve estar sempre em constante atualização e renovação de forma a promover aprendizagens significativas às crianças, desta forma considero que ao longo da minha vida irei estar sempre em constante aprendizagem.

6. Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alves, D. (2013). Aceitação pelos pares na idade escolar: antecedentes, processos e resultados desenvolvimentais. (Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto). Consultada em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/72993/2/92118.pdf>

Arezes, M., Colaço, S. (2014). *A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche*. (Dissertação de mestrado, Instituto Universitário, Lisboa). Consultada em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027/3017>

Barros, L. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Bragança). Consultada em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5931/1/RELAT%C3%93RIO%20PR%C3%81TICA%20DE%20ENSINO%20SUPERVISIONADA.pdf>

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Boivin, M. (2005). *A origem das dificuldades nas relações entre pares na primeira infância e seu impacto sobre a adaptação e o desenvolvimento psicossocial das crianças*. Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância. Consultada em <http://www.encyclopedia-crianca.com/relacoes-entre-pares/segundo>

Cortez, R. (1996). *Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola*. Motriz, vol.2,1, pp. 1-9.

Coutinho, C. et al (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, Universidade do Minho, pp. 455-479.

Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação, vol.14, 2, pp. 273-291.

- Gomes, B. (2008). *À conversa com os pais (Psicologia Educacional e Psicoterapia): A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Consultado a 22 de julho de 2015, em <http://aconversacompais.blogspot.pt/2008/03/importancia-do-brincar-no.html>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2008). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. 3ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Holper, C. (1979). *Educação e desenvolvimento social da criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ladd, G., & Coleman, C. (2010). *As relações entre pares na infância: formas, características e funções*. In Spodek, B. (org.). (2010) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. 2ª Edição. pp. 119-157. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância: Um guia prático com actividades para os Educadores de Infância e para os Pais*. Lisboa: Areal Editores.
- Lopes, L., Magalhães, C. & Mauro, P. (2003). *Interações entre pré-escolares: possibilidades de análises*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol.23, 4, 88-97. Consultada em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a13.pdf>
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ME. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Monteiro, E. C. (2012). *Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa). Consultada em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2303/1/15191.pdf>
- Moratori, P. (2003). *Porque utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?*. Trabalho de conclusão – Disciplina Introdução a Informática na Educação. Brasil.

Papaila, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Pedroso, C., Barreto, J., Malaquias, J. & Pinto, L. (s.d). Papel do brinquedo no desenvolvimento infantil. Consultada em <http://scelisul.com.br/cursos/graduacao/PD/artigo2.pdf>

Peterson, R., & Collins, V. (2007). *Manual de Piaget para professores e pais: Crianças na idade da descoberta- A fase pré-escolar até ao 3.º ano*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Riccetti, V. (2001). *Jogos em grupo para educação infantil*. Educação Matemática em revista, vol.8,11, pp. 18-25.

Rodrigues, L. (2009). Manual do aluno: Psicologia B- 12.º ano- Unidade 2. Lisboa: Plátano Editora.

Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). *Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil*. Revista Humanidades, vol.23,2, pp. 176-18.

Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). *O que dizem os educadores de infância sobre o jogo*. Consultada em <http://www.rieoei.org/deloslectores/3824Serrao.pdf>

Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2010). A Voz Interpretativa: Investigação qualitativa em Educação de Infância. In Spodek, B. (org). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. 2ª Edição. (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Documentos legais

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República I Série- A, nº 201/01- I Série A. Ministério do Ambiente, Lisboa.

Documentos institucionais

Plano de trabalho JI/Sala B- 2014/2015.

ANEXOS

ANEXO 1

ANEXO 2



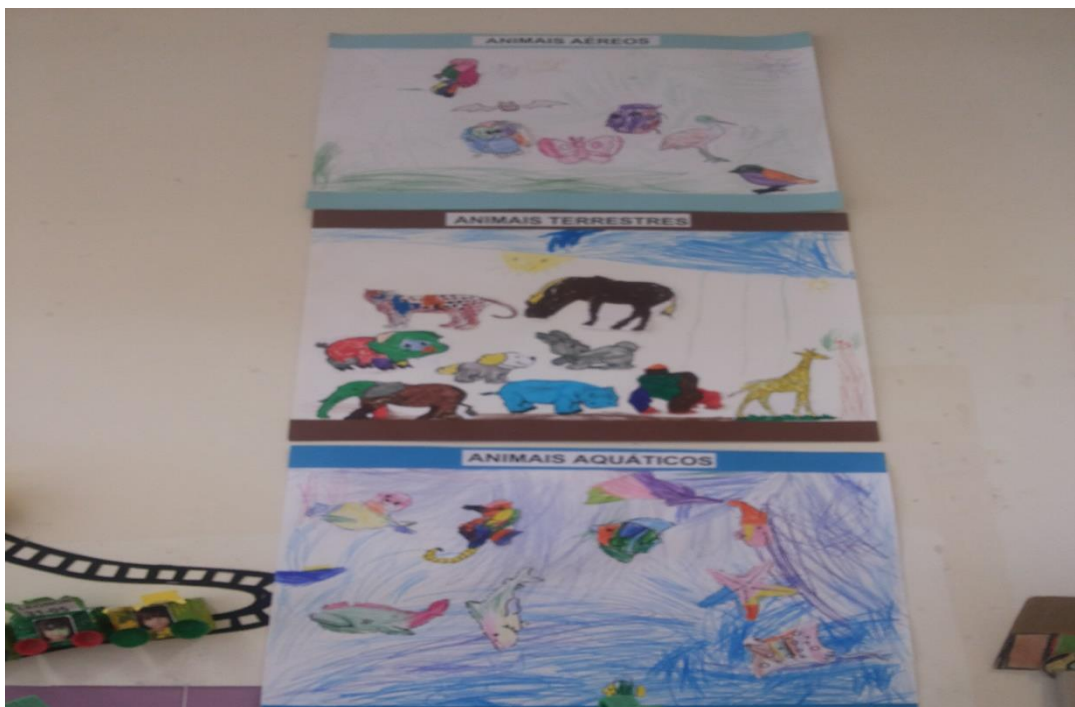
Pai natal gigante realizado em grande grupo



Fundo do mar realizado pelas crianças



Registo de uma história



Atividade em pequenos grupos: Os animais