



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

## Mestrado em Educação Pré-Escolar

Transferência da responsabilidade pessoal e social através da  
Educação Física na Educação Pré-escolar

Jacinta Fernandes de Miguel



**INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO**

Jacinta Fernandes de Miguel

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

Transferência da responsabilidade pessoal e social através  
da Educação Física na Educação Pré-escolar

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

maio de 2018

## AGRADECIMENTOS

Este projeto sendo de cariz individual teve o envolvimento e apoio de algumas pessoas imprescindíveis durante o meu percurso académico. Assim, gostaria de reconhecer e agradecer:

- À minha irmã Maria José e a minha mãe Maria Bernardete pelo incentivo e apoio de seguir um dos meus sonhos, ser educadora de infância. Por todo o esforço e ajuda que me deram ao longo destes cinco anos;

- A todos os docentes orientadores da minha Prática de Ensino Supervisionada, em especial ao professor Doutor Fernando Santos, pelo apoio e paciência na realização do estudo;

- Às educadoras cooperantes por todo o apoio e sobretudo pela sua intervenção que contribuiu para a minha evolução enquanto futura educadora;

- Às crianças da sala 2 do jardim-de-infância, por terem sido os agentes principais para a concretização deste estudo, bem como pelo carinho e brincadeiras que recordarei sempre com saudade;

- À minha parceira de estágio, Catarina Vilaça, pelo percurso realizadas juntas. Por todas as palavras de apoio e os momentos;

- Às minhas colegas e amigas da ESE, pelas palavras de encorajamento e compreensão ditas na fase da escrita do relatório, especialmente, Luísa Medeiros, Joana Gonçalves, Rita Cruz, Virginie Figueiredo, Catarina Couto e Joana Ervalho;

- À minha grande amiga Carina Abreu, companheira de casa que sempre esteve presente, esforçou-se e apoiou-me ao máximo neste percurso académico. Por todos os momentos passados juntas, pela alegria, pela amizade, pelo apoio, por tudo!

- Ao António Pereira pelo amor e grande amizade. Pelas boas e agradáveis conversas sobre o tema deste relatório. Por todo o companheirismo, força, ajuda, dedicação e paciência demonstrados ao longo destes dois anos.

## RESUMO

O presente estudo foi realizado no âmbito da unidade curricular designada Prática de Ensino Supervisionada II integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este relatório apresenta-se dividido em três capítulos, de modo a refletir os resultados do presente estudo e as experiências vivenciadas em contexto de estágio, a saber: (a) capítulo I, caracterizações do agrupamento, do Jardim de Infância e do grupo de crianças; (b) o capítulo II engloba a contextualização teórica e apresentação dos objetivos do estudo, metodologia, resultados e discussão, conclusões e recomendações; por fim o capítulo III integra a reflexão global acerca da PES I e II. Neste contexto, o objetivo geral deste estudo foi analisar as perceções e os comportamentos de responsabilidade pessoal e social de todos os agentes educativos inseridos em contexto educativo, especificamente, crianças, pais, educadora estagiária e educadora cooperante. Este estudo envolveu 25 crianças com quatro e cinco anos de idade, inseridas em uma das salas de um jardim-de-infância de Viana do Castelo, uma educadora cooperante e uma Educadora Estagiária, bem como seis pais. A Educadora Estagiária desenvolveu um programa de intervenção sustentado no modelo de desenvolvimento de responsabilidade pessoal e social. Neste sentido, foram implementadas quatro tarefas ao longo da intervenção no domínio da Educação Física, com o intuito de desenvolver gradualmente os níveis de responsabilidade pessoal e social integrados neste modelo, utilizando-se uma abordagem intencional e sistemática na promoção do quinto nível, transferência da responsabilidade pessoal e social para outros domínios da vida. Assim, utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa recorrendo a diversos instrumentos de recolha. Uma análise temática do conteúdo originou duas categorias: (i) antes da intervenção; e (ii) Programa de Intervenção 'Early Start To Approaching Responsibility'. O Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social pode ser útil no ensino pré-escolar, aumentando a possibilidade das crianças transferirem para fora do contexto educativo dados objetivos de responsabilidade. Futuros estudos devem procurar explorar, em maior profundidade e extensão, a utilidade deste modelo na educação pré-escolar.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Educação Física; Responsabilidade; Competências para a vida.

## ABSTRACT

This report was prepared in the context of practicum as part of Supervised Teaching Practice (STP) within a Master's Degree in Pre-School Education in the Higher School of Education at Viana do Castelo, Portugal. This report is divided into three parts in order to reflect the findings derived from the present study and the lived experiences associated to the practicum setting: (a) chapter I includes a description of the preschool setting and the group of children; chapter II includes the study's objectives, a literature review, data analysis, discussion and conclusions; and finally chapter III includes the final reflection about the STP. In this context, the general objective of this study was to analyze the perceptions and responsibility behaviors of pre-school children, their parents, and the student-teacher responsible for implementing the program. This study involved 25 children ranging between four and five years old enrolled in one kindergarten located in Viana do Castelo, a supervisor educator and a student-teacher, as well as six parents. The program leader developed an intervention program based on Donald Hellison's Personal and Social Responsibility Development model. In this sense, four tasks were implemented throughout the intervention in the field of Physical Education that aimed to gradually develop personal and social responsibility, specifically transfer, using an intentional and systematic approach. A qualitative methodology was used including several data collection instruments: participant observations; reflexive journals; semi-structured interviews; and focus groups. A thematic content analysis generated two categories: (i) before the intervention; and (ii) 'ESTAR' Intervention Program. Prior to the intervention, children had difficulties in respecting the rights and feelings of others, as no strategies were used to promote transfer. Thus, various responsibility-based strategies were implemented (e. g., pyramid with the levels of responsibility, medals, articulation of responsibility-based goals with parents) that resulted in positive outcomes. Hence, this model can be useful in preschool education increasing the possibility for children to transfer life skills to other life domains. Future studies should explore, in greater depth and extent, the utility of this model in preschool education.

**Keywords:** Pre-school education; Physical education; Responsibility; Life skills.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO .....	iv
ABSTRACT .....	v
ÍNDICE.....	vi
LISTA DE ABREVIATURAS.....	viii
LISTA DE FIGURAS.....	ix
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I - APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....	2
1. Caracterização do Agrupamento.....	2
2. Caracterização do jardim de infância e sala.....	3
3. Caracterização do grupo das crianças.....	10
CAPÍTULO II- ESTUDO .....	18
1. Enquadramento do Estudo .....	18
1.1 Contextualização e Pertinência do Estudo.....	18
1.2. Objetivos do Estudo e Questões de Investigação. ....	21
2. Fundamentação Teórica.....	22
2.1. O Desenvolvimento Positivo da Criança: Conceitos, Perspetivas e Paradigmas .....	22
2.1.1. O Desenvolvimento Positivo da Criança através da Educação Física.....	23
2.2. O Modelo de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social .....	24
2.2.1. Níveis de Responsabilidade.....	25
2.2.2. Estratégias de Responsabilidade.....	28
2.3. Perfil do Educador no Modelo de DRPS.....	30
3. Metodologia .....	31
3.1 Fundamentação Metodológica .....	31
3.2. Participantes.....	34
3.3. Procedimentos .....	34
3.4. Instrumentos de Recolha de Dados .....	35
3.4.1. Observação Participante e Diário Reflexivo .....	35
3.4.2. Entrevistas Semiestruturadas .....	36
3.4.3. Grupos de Foco .....	38
3.4.4. Gravações Áudio e Vídeo .....	38
3.5. Programa de Intervenção.....	39
3.6. Fidelidade do Modelo .....	40
3.7. Análise de Dados .....	41

3.8. Qualidade da Investigação .....	42
4. Apresentação dos Resultados .....	45
4.1. Antes da Intervenção .....	45
4.1.1. <i>Comportamentos de Responsabilidade das Crianças</i> .....	45
4.2. Programa de Intervenção “ESTAR” .....	47
4.2.1. Níveis de Responsabilidade .....	48
4.2.1.1. <i>Respeito pelos Direitos e Sentimentos dos outros</i> .....	48
4.2.1.2. <i>Participação e Esforço</i> .....	53
4.2.1.3. <i>Autonomia e Liderança</i> .....	54
4.3. <i>Perceções dos Agentes Educativos acerca da importância do DRPS</i> .....	56
4.4. <i>Papel da Educadora no Ensino da Responsabilidade Pessoal e Social</i> .....	57
4.5. <i>Papel dos Pais na Transferência da Responsabilidade Pessoal e Social</i> .....	57
4.5.1. <i>Respeito pelos Direitos e Sentimentos dos outros</i> .....	58
4.5.2. <i>Participação e Esforço e Liderança</i> .....	59
4.5.4. <i>Autonomia e Liderança</i> .....	60
4.6. <i>Trabalho Colaborativo entre Educadora e Pais</i> .....	60
4.6.1. <i>Desafios e Barreiras</i> .....	61
4.6.2. <i>Necessidade de um Programa de Intervenção</i> .....	61
4.6.3. <i>Motivação</i> .....	62
5. Discussão .....	63
6. Recomendações .....	65
7. Conclusões e Sugestões para Futuros Estudos .....	67
CAPÍTULO III- REFLEXÃO GLOBAL DA PES I E II .....	69
REFERÊNCIAS.....	73
ANEXOS	
Anexo 1- Consentimento informado	
Anexo 2- Declaração de cedência de direitos de imagem	
Anexo 3- Exemplos de tarefa	
Anexo 4- Exemplo de tarefa para casa	
Anexo 5- Guião de entrevista da Educadora	
Anexo 6- Guião de Entrevista dos pais	
Anexo 7- Guião de Grupo de Foco com crianças	
Anexo 8- Lista de Verificação do modelo de DRPS	

## LISTA DE ABREVIATURAS

DPC - Desenvolvimento Positivo da Criança

DRPS - Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social

EE - Educadora Estagiária

EC – Educadora Cooperante

EF - Educação Física

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada



## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura1.</i> Parte exterior do JI .....	4
<i>Figura2.</i> Hall de entrada do JI.....	4
<i>Figura3.</i> Cantina.....	4
<i>Figura 4.</i> Polivalente.....	4
<i>Figura 5.</i> Sala de atividades.....	5
<i>Figura6.</i> Área da cozinha.....	7
<i>Figura7.</i> Área do quartinho.....	7
<i>Figura8.</i> Área da leitura.....	8
<i>Figura 9.</i> Área das construções.....	9
<i>Figura 10.</i> Área da pintura e da Área da modelagem.....	10
<i>Figura 11.</i> Área da colagem.....	11
<i>Figura 12.</i> Área dos jogos de mesa.....	12
<i>Figura 13.</i> Pirâmide dos níveis de responsabilidade.....	46
<i>Figura 14.</i> Mapa de comportamento Mensal.....	46
<i>Figura 15.</i> Jogo da Bola.....	47
<i>Figura 16.</i> Jogo do “Stop” .....	48
<i>Figura 17.</i> Dramatização do conto.....	50
<i>Figura 18.</i> Cartaz- Coração triste e Coração Alegre.....	50
<i>Figura 19.</i> Circuito.....	52
<i>Figura 20.</i> “Jogo às cegas” .....	53
<i>Figura 21.</i> “Jogo- Arrumar a casa” .....	53
<i>Figura 22.</i> Pirâmide dos níveis de responsabilidade.....	58

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Horário de funcionamento do JI.....	3
Tabela 2. Níveis de responsabilidade adaptado de Ruiz et al., (2006) citado por Pavão (2017).....	26
Tabela 3. Cronograma de atividades de investigação.....	32
Tabela 4. Categorias e subcategorias resultantes da análise de dados.....	42

## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar que envolve a realização de um estágio que permite ao futuro educador o primeiro contacto com um contexto educativo e um conjunto de aprendizagens essenciais para compreender as exigências da profissão, bem como as necessidades das crianças e as estratégias de remediação mais adequadas (Caires, 2006). Nesta fase do processo, decorre, também, a realização de um estudo que permita explorar uma problemática vivenciada pela estudante-estagiária.

Neste contexto, este relatório encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro capítulo engloba a caracterização do contexto educativo, especificamente, uma breve análise das características do agrupamento a que pertence o jardim-de-infância em que foi realizada a PES II, da sala de atividades e das crianças. Por sua vez, o capítulo II é dividido em cinco secções. Inicialmente, é apresentada a pertinência do estudo, assim como os objetivos e as questões da investigação associadas a este trabalho de investigação. Na segunda secção é abordada a temática estudada, em particular o desenvolvimento Positivo (DP) e o Modelo Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social (DRPS). Na terceira secção do relatório, é aprofundada a metodologia adotada na realização do presente estudo, especificamente os instrumentos de recolha de dados utilizados, os procedimentos de análise de dados, bem como a apresentação e discussão de resultados. De seguida, são apresentadas as principais conclusões do estudo, de forma a dar resposta aos objetivos delineados inicialmente.

Por último, no capítulo III apresenta-se uma reflexão final da PES I e II caracterizada por uma breve análise e interpretação da prática, assim como das aprendizagens e dificuldades vivenciadas no decorrer do processo.

## CAPÍTULO I - APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

No presente capítulo é apresentada a caracterização do contexto educativo em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), nomeadamente, a caracterização do meio, do Jardim de Infância (JI), bem como as suas características, especificamente os recursos materiais e humanos existentes na sala. É também apresentada uma caracterização do grupo de crianças.

### 1. Caracterização do Agrupamento

A PES II decorreu numa freguesia situada em Viana do Castelo. A cidade subdivide-se em 40 freguesias e, segundo os censos de 2011, a freguesia conta com 9782 habitantes. Atualmente, a freguesia onde decorreu o estágio é uma das maiores freguesias do conselho, a seguir a Santa Maria Maior, com 9.782 habitantes (censos 2011), com 7,47 km<sup>2</sup> de área e densidade de 1 307,0 habitantes por km<sup>2</sup>, sendo 4671 homens e 5111 mulheres. As principais atividades económicas da freguesia são a agricultura, a pecuária, o comércio e a indústria. No final do ano letivo 2005/2006 os jardins de infâncias de duas freguesias fundiram-se legalmente num único estabelecimento, construído de raiz, dando origem ao atual JI onde decorreu a PES II. A freguesia da instituição onde decorreu a PES II possui várias instalações de apoio à Educação como o centro social e cultural, onde está implantado o centro de dia para a terceira idade, uma creche e um atelier.

A Associação Cultural de Educação Popular é uma instituição particular de solidariedade social sem fins lucrativos, também existente na freguesia. É nesta instituição que as crianças do JI usufruem da componente sócio educativa, a partir das 15 horas e 30 minutos. Esta valência conta com técnicos especializados que promovem a ocupação dos tempos livres e a aquisição de novas aprendizagens nas crianças. Também existem outros serviços de caráter social como associações e grupos culturais. A título de exemplo, podemos mencionar a associação de moradores da cova, de Portuzelo, a associação de dadores de sangue e o centro de saúde. No que diz respeito às coletividades existentes na freguesia, verifica-se a existência de um grupo folclórico das lavradeiras e a Ronda típica. Além disso, também existe um polidesportivo que apoia o JI e toda a comunidade local. Neste edifício, as crianças do JI têm sessões de patinagem, em virtude de um protocolo estabelecido com a Câmara

Municipal de Viana do Castelo, e também têm sessões de motricidade orientadas e dirigidas pelas educadoras das respetivas salas do JI.

## 2. Caracterização do jardim-de-infância e sala

O JI em que decorreu a PES II está integrado no agrupamento de escolas da Abelheira. Este agrupamento abrange desde o ensino pré-escolar até ao terceiro ciclo. Neste agrupamento, existe um serviço de psicologia e orientação escolar, coordenado por uma técnica formada na área, que apoia todos os estabelecimentos de ensino do agrupamento.

No ano letivo 2017/2018, o estabelecimento de ensino era composto por seis grupos de crianças, perfazendo cerca de 150 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

O horário de funcionamento do JI é das 8 horas até às 16 horas e 30 minutos, sendo que as atividades letivas decorrem desde as 9 horas às 12 horas e das 13 horas e 30 minutos às 15 horas e 30 minutos. O JI também disponibiliza serviço de almoço das 12 horas às 13 horas e 30 minutos (ver Tabela 1).

*Tabela 1. Horário de funcionamento do JI*

Horário (em horas e minutos)	Rotinas
8-9	Acolhimento
9-12	Componente letiva
12 -13.30	Almoço e recreio
13.30-15.30	Componente letiva

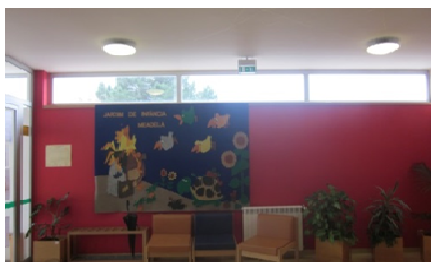
Em relação às infraestruturas, o JI apresenta um espaço exterior (ver Figura 1) com um recreio amplo, sendo que possui piso antichoque, baloiços, escorregas e triciclos.



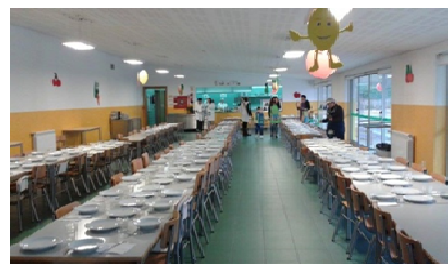
*Figura 1. Espaço exterior do JI*

Relativamente ao espaço interior, apresenta: (i) hall de entrada do JI (Figura 2); ii) cantina (Figura 3) que dispõem de uma casa de banho para indivíduos com deficiência

motora; (iii) um laboratório de experiências; (iv) uma sala de reuniões destinada à direção e uma casa de banho para adultos; (v) seis salas de atividades letivas; (vi) vestiário; (vii) duas casas de banho para crianças e (viii) um polivalente (Figura 4) utilizado para a realização de sessões de motricidade, de expressão musical, bem como serve de espaço de acolhimento na parte da manhã e em dias de chuva. Este local é também utilizado para a visualização de filmes ou audição de músicas, sendo que dispõe de uma televisão, de um DVD e de um rádio. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), as instituições educativas facultam um contexto alargado de desenvolvimento e aprendizagens para todas as crianças, em que a partilha de espaços comuns (e.g., entrada, corredores, refeitório, biblioteca, ginásio) deverá ser delineada pela equipa pedagógica. De referir que de modo a proporcionar experiências ricas, as crianças têm também acesso à biblioteca infantojuvenil da escola primária situada nas proximidades do JI.



*Figura 2. Hall de entrada do JI*



*Figura 3. Cantina*



*Figura 4. Polivalente*

Em relação aos recursos humanos, o JI conta com seis educadoras, pessoal não docente, especificamente quatro auxiliares, duas cozinheiras, duas auxiliares de cozinha, um motorista responsável pelo transporte das crianças para a associação cultural e de educação popular (i.e., no prolongamento), uma professora externa responsável pela expressão musical em todas as salas do JI, um professor responsável pela patinagem realizada na associação mencionada previamente e uma bibliotecária. Em termos da organização de cada sala, existe uma auxiliar por cada duas salas. A

qualidade das relações estabelecidas entre adultos e crianças permite a criação de um ambiente familiar e harmonioso, o que contribui para um clima afetivo positivo. Hellison (2011) refere também a importância de criar relações significativas com as crianças. Deste modo, a interação positiva entre crianças e adultos influencia o desenvolvimento pessoal e social das crianças.



*Figura 5. Sala de atividades*

A sala de atividades (ver Figura 5) apresenta um espaço reduzido, o que condiciona a mobilidade das crianças nas áreas de conteúdo e o processo ensino e aprendizagem. Os equipamentos e materiais existentes na sala de atividades condicionam o desenvolvimento global das crianças, sendo que devem ser funcionais, duradouros, seguros e estar em boas condições (i.e., que não potenciem o risco de acidentes e/ou lesões) (Weiss, 2011). A organização do espaço condiciona o processo de ensino-aprendizagem da criança, sendo essencial a existência de intencionalidade neste domínio para promover o desenvolvimento cognitivo das crianças. Neste contexto, a sala envolvia diversos elementos úteis na intervenção pedagógica, a saber: nove mesas organizadas no centro da sala, divididas em três conjuntos de três mesas; dois placards que funcionavam como expositores para os diferentes trabalhos realizados pelas crianças; um quadro verde; um armário posicionado de forma horizontal que tinha material escolar como por exemplo cola, canetas e agrafadores. Na sala havia uma bancada comprida, bem como capas que serviam de arquivo para os trabalhos realizados pelas crianças e caixas com folhas brancas.

Relativamente às rotinas diárias, torna-se necessário mencionar que oferecem apoio às crianças por permitirem a execução temporal de tarefas do quotidiano (Fuligni et al., 2012), sendo que facilitam a interação com os pares e educadores. Diariamente, o grupo executava um conjunto de tarefas, tais como: o representante do dia efetuava a marcação do dia, mês, ano, estação e da sua presença; completar o

quadro do tempo; distribuir o leite; a existência de um responsável pelo comboio. De acordo com o Modelo de High/scope, as rotinas diárias consistem em momentos específicos situados no tempo, correspondentes a certas atividades para as crianças planearem e colocar em prática as suas intenções, entre outras situações de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 1997). Estas rotinas promovem aprendizagens importantes no ensino pré-escolar, sendo que permitem promover a autonomia e responsabilidade. Neste contexto, um dia por semana promoveu-se a colocação de uma medalha no mapa de comportamento mensal, sendo atribuídas 'estrelas' às crianças pelos comportamentos de responsabilidade pessoal e social evidenciados durante a semana, tratando-se de uma rotina construída ao longo da PES II. Assim que terminava o mês, cada criança desenhava uma medalha em um cartão e o número correspondente às 'estrelas' adquiridas nesse mês.

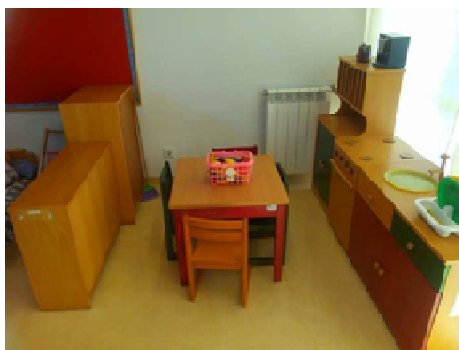
Por sua vez, a sala de atividades era constituída por cinco áreas de interesse: área da casinha dividida pelo cantinho da cozinha e cantinho do quarto; área da leitura; área das expressões que contempla a pintura, recorte, colagem, desenho; e área das construções. Também foi introduzida a área da modelagem, relacionada com o projeto desenvolvido pela outra estudante que se encontrava inserida na PES II no mesmo contexto educativo. A sala de atividades, se for bem organizada, possibilita que as crianças evidenciem aprendizagens focadas na realidade que permitem a construção de experiências interpessoais (Oliveira-Formosinho, 2011). Assim, o mesmo autor enfatiza que as áreas são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, pois facilitam a compreensão do mundo que as rodeia através de representações sociais do dia-a-dia e da comunicação com os pares.

Nesta perspetiva, todas as áreas estavam devidamente assinaladas e tinham um número limite de crianças que podiam estar em cada uma delas, de modo a promover autonomia e uma melhor organização da sala de atividades. Todos os materiais e jogos de cada uma das áreas estavam devidamente assinalados e organizados com imagens de figuras geométricas em cada prateleira associada a uma dada cor. Desta forma, a divisão da sala por áreas de conteúdo também segue a abordagem do modelo High/Scope, pois existem cantos divididos com símbolos e nomes simples acessíveis às

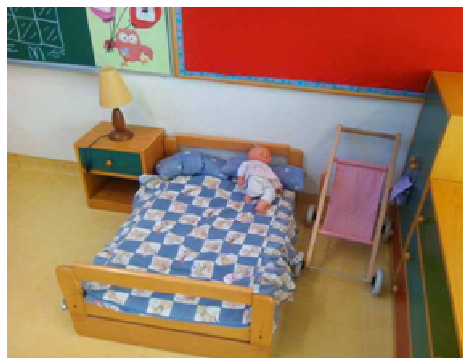


crianças em função da fase de desenvolvimento em que se encontravam (Hohmann & Weikart, 1997).

Em relação à casinha, (ver Figura 6 e 7) na área da cozinha, as crianças tinham acesso a bancadas, mesas e cadeiras com dimensões apropriadas ao seu tamanho, acompanhadas por diversos acessórios de cozinha como por exemplo alimentos, loiças, bacias, entre outros. No que diz respeito ao quarto, igualmente bem equipado, as crianças tinham a seu dispor mobiliário adequado e utensílios de cozinha, de quarto e de bebê. Nestes dois espaços, as crianças tiveram oportunidade de desenvolver o jogo simbólico através do 'faz-de-conta'. Segundo Silva et al., (2016), o jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança, iniciando-se muito cedo, e que, a partir do seu corpo, permite que esta recrie experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e use livremente objetos, atribuindo-lhes significados. Outros autores têm igualmente destacado o papel desempenhado pelo jogo simbólico (e.g., Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Assim sendo, nas áreas é possível observar, em detalhe, o jogo simbólico entre as crianças, a imaginação e a descoberta da fantasia, bem como a compreensão do mundo através da imitação.



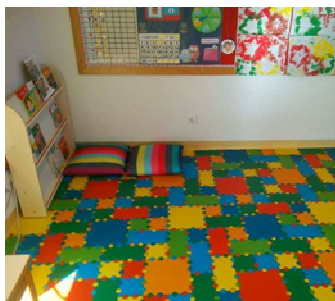
*Figura 6. Área da cozinha*



*Figura 7. Área do quartinho*

A área da leitura (Figura 8) é composta por um tapete, duas almofadas e uma estante com vários livros de diversos temas. Os livros são ferramentas fundamentais para cativar as crianças para a escrita e para o prazer da leitura, através do seu manuseamento e interesse estético (Silva et al., 2016). Nesta área, as crianças podem folhear e desenvolver o gosto pela leitura e, futuramente, desenvolver uma maior compreensão escrita. Taquelin (2011) refere que as histórias e contos, pela magia que transportam e prazer que proporcionam, promovem também mensagens culturais que

podem marcar de forma positiva e/ou negativa o processo de aprendizagem das crianças. Este contato com livros e com o código escrito permitirá que as crianças desenvolvam o interesse pelo reconhecimento de frases e palavras.



*Figura 8. Área da Leitura*

A área mais utilizada pelas crianças da sala era a área das construções. Na área das construções (ver Figura 9) existem vários legos de diferentes cores e formas, caixas de ferramentas acompanhadas por utensílios, uma pista com diferentes carros de diversos tamanhos e um conjunto de animais. Esta área ajudou a desenvolver a motricidade fina, o raciocínio lógico e matemático através dos legos, assim como o jogo simbólico através do 'faz-de-conta'. Hohmann e Weikart (1997) referem que à medida que as crianças brincam sozinhas ou com os seus pares, os educadores devem orientar essas atividades de exploração, imitação, resolução de problemas espaciais, seriação, comparação e 'faz-de-conta'.



*Figura 9. Área das construções*

No que concerne ao domínio da expressão plástica (ver Figuras 10 e 11), podemos referir que está dividido em diferentes áreas, a saber: área da pintura; área da modelagem; e área da colagem. Estas áreas possibilitam que as crianças desenvolvem a motricidade fina e o raciocínio através de diferentes materiais, podendo ter acesso a diferentes cores e texturas. A área da pintura contava com o auxílio de um cavalete, no

qual tinha à disposição boiões para as tintas e alguns pincéis. Nesta área, o trabalho realizado era individualmente por cada criança. Nas restantes áreas, era permitido um número elevado de crianças, pois assim eram criadas mais oportunidades de exploração, experimentação e tempo potencial de aprendizagem.



*Figura 10. Área da pintura e da Área da modelagem*      *Figura 11. Área da colagem*

Por fim, na área dos jogos de mesa (ver Figura 12) as crianças têm ao seu dispor um conjunto de jogos e tabuleiros de mesa que são importantes, pois ajudam no desenvolvimento do raciocínio, principalmente o matemático, sendo este facilitado pelo contato e exploração com diversos materiais (Silva et al., 2016). Nesta área, existiam puzzles simples e mais complexos, bem como jogos que promoviam o desenvolvimento da concentração e raciocínio lógico como é o caso de diversos jogos relativos ao domínio da matemática, entre outros.



*Figura 12. Área dos jogos de mesa*

### 3. Caracterização do grupo das crianças

A sala dois do JI, especificamente o grupo com o qual foi realizada a PES II, tem um total de 25 crianças, sendo 15 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. No final da PES II, todas as crianças tinham cinco anos, sendo que a maioria transita para o primeiro ciclo do ensino básico (apenas uma criança irá frequentar mais um ano o ensino pré-escolar).

Segundo Piaget (1989), o desenvolvimento cognitivo das crianças caracteriza-se em diferentes estádios qualitativos: sensório-motor (do nascimento aos dois anos); pré-operatório (dois aos sete anos); operações concretas (sete aos 12 anos); e operações formais (12 anos até à idade adulta). Neste sentido, é possível caracterizar e enquadrar este grupo de crianças no estágio Pré-Operatório, tendo em mente o racional utilizado por este autor. Neste estágio, a criança detém um pensamento intuitivo, no qual as suas percepções condicionam as possibilidades de pensamento e de raciocínio (e.g., Piaget, 1989; Mir, 2004). Para além disso, neste estágio a criança consegue desenvolver um sistema de representações através de símbolos para identificar pessoas, lugares e acontecimentos. Estas manifestações refletem-se na linguagem e no jogo simbólico, aspetos importantes nesta fase (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

De modo geral, as crianças demonstram conhecimentos a nível do português, da matemática e do conhecimento do mundo. Este grupo de crianças era capaz de compreender, favoravelmente, as informações dadas, isto é, entendiam o que lhes era dito e demonstravam capacidade para desenvolver tarefas de aplicação desses conhecimentos. Em certos momentos, o grupo demonstrava interesse/motivação e participava nas atividades propostas. Contudo, era um grupo com dificuldades em respeitar os direitos e sentimentos dos outros e os respetivos adultos significativos (i.e., evidenciava comportamentos inapropriados), na medida em que não cumpriam as regras estipuladas para o funcionamento das atividades como por exemplo manter-se em silêncio quando um adulto ou criança estava a falar. Deste modo, muitas vezes, o controlo disciplinar tornou-se um desafio complexo.

Relativamente à área de Formação Pessoal e social, sendo esta uma área transversal a todas as restantes, isto é, está presente em todas áreas (i.e., domínios e

subdomínios). Franco (2009) indica que as crianças nesta faixa etária devem conseguir reconhecer as suas próprias emoções e as dos colegas, através de expressões faciais, esperando também que sejam sensíveis às necessidades dos outros. Estas competências pessoais e sociais são a base para uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida, isto é, o desenvolvimento de atitudes, valores e predisposições pode contribuir para a formação de uma cidadania autónoma, consciente e solidária (Hellison, 2011; Silva et al., 2016). Nesta medida, em contextos sociais, como no domínio familiar e escolar, verifica-se a contribuição desta área para o desenvolvimento de valores e atitudes que podem ser transferidos para outros domínios da vida. No ensino pré-escolar, desperta-se a criança para a necessidade da responsabilidade, partilha, respeito, cooperação e solidariedade, aprendendo através de relações interpessoais positivas.

Através destas relações e interações com o meio e com pares, a criança vai construindo a sua identidade e aumentando a sua autoestima. Este grupo reconhecia características individuais (e.g., nome, idade, sexo), sendo que todos reconheciam o “eu” e aceitam-se tal como são. Em relação à independência e autonomia, a maioria das crianças demonstrava capacidade de cuidar de si mesma e era responsável pelas tarefas a executar diariamente, tais como: marcação da data, do tempo, da presença, entre outras. Assim, existiam crianças mais inseguras do que outras em relação à execução destas tarefas e, para tal, necessitavam de uma maior atenção para progredirem de forma autónoma e independente. A necessidade de adequar as tarefas ao grau de autonomia expectável para cada criança é sugerida por diversos investigadores dedicados ao estudo do processo de desenvolvimento das crianças (Hellison, 2011; Seligman & Csikszentmihályi, 2000).

Existiram inúmeras crianças que não conseguiam respeitar os sentimentos e direitos pelos outros e cumprir regras, o que criou barreiras à promoção de aprendizagens em diversos domínios. Assim, as crianças não conseguiam controlar os seus comportamentos e emoções. Diariamente, durante o momento de avaliação dos comportamentos de responsabilidade pessoal e social evidenciados, ou seja, minutos antes de terminar a sessão, as crianças conseguiam partilhar a suas ideias e a sua opinião, mas somente através da constante supervisão e intervenção da EE. Mediante

o exposto, procurou-se dar oportunidades para a partilha de opiniões e sentimentos, bem como utilizar uma abordagem deliberada ao ensino da responsabilidade (e.g., Martinek & Hellison, 2009).

A Área de Expressão e Comunicação encontra-se dividida em diferentes domínios que proporcionam o desenvolvimento de aprendizagens e aquisição de diferentes competências. No domínio da Educação Física (EF), o grupo, de um modo geral, apresentava um domínio de habilidades motoras básicas (e.g., locomotoras, manipulativas, não locomotoras posturais) associadas a esta faixa etária. Contudo, existiram algumas crianças com dificuldades motoras (i.e., em função do previsto para a faixa etária), nomeadamente na coordenação, especificamente no que se refere a deslocamentos e equilíbrios. Gallahue (2002) apresenta diversas fases do desenvolvimento motor que permitam enquadrar a caracterização do grupo, especificamente: movimentos reflexos; movimentos rudimentares; movimentos fundamentais; habilidades específicas; e habilidades especializadas. Neste contexto, o mesmo autor menciona a existência de vários estádios de desenvolvimento motor da criança, particularmente o estádio inicial, elementar e maduro. Neste sentido, as crianças deste grupo encontravam-se na fase dos movimentos fundamentais, especificamente no estádio elementar (i.e., quatro e cinco anos), sendo que estavam em um nível de transição do seu desenvolvimento (Gallahue, 2002). Todavia, o algumas crianças enquadravam-se no estádio maduro (i.e., seis a sete anos) e eram capazes de integrar todos os movimentos em atos coordenados, tratando-se de um grupo heterogéneo em termos do seu desempenho motor.

Este domínio relaciona-se com a área de Formação Pessoal e Social, sendo esta uma das alterações presentes na reformulação das orientações curriculares de 2016, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social através da EF. Segundo Silva et al., (2016), os jogos com regras cada vez mais complexas, constituem-se como oportunidades de desenvolvimento da coordenação motora, socialização, compreensão e aceitação das regras e do alargamento da linguagem que proporcionam, ainda, uma atividade agradável para as crianças. Por isto, os jogos são um recurso que pode ajudar as crianças a respeitar regras pela diversidade de interações sociais e oportunidades de aprendizagem existentes. No decorrer das

sessões de EF. O grupo participou em diferentes jogos e circuitos com diversos objetivos que pretendiam relacionar o respeito pelo sentimento dos outros, a liderança, participação e esforço com movimentos fundamentais. Noutra perspetiva, o domínio da Educação Artística é repartido por diferentes subdomínios que enriquecem as aprendizagens das crianças. Estes subdomínios (i.e., Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança) foram abordados com as crianças durante a PES II. Estas diferentes formas de expressão proporcionam oportunidades de aprendizagem e desenvolvem o sentido estético. No que diz respeito ao subdomínio de Artes Visuais, as crianças envolveram-se em diferentes atividades como a pintura, o recorte, a colagem, o desenho e a modelagem. Assim, é importante que, na sala, as crianças tenham acesso a uma diversidade de materiais para que os possam explorar e utilizá-los em diversas tarefas.

Considerando as competências motoras finas das crianças, podemos associar os desenhos realizados a estádios que refletem a maturação cerebral (Papália, Olds, & Feldman, 2001). Assim, a maior parte das crianças encontravam-se no estádio pictórico (i.e., quatro e cinco anos) em que os desenhos representam objetos reais com pessoas.

Em relação ao subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, o grupo executo atividades relacionadas com o jogo dramático e jogo simbólico, o que permitiu desenvolver a capacidade de representação, de exprimirem as suas ideias e sentimentos (Silva et al., 2016). Durante a PES II, as crianças desenvolveram o jogo dramático, representando um dado papel social como por exemplo mãe, pai, irmã, irmão, professora, aluno, entre outros na área da casinha. A partir das áreas existentes na sala, as crianças desenvolvem o jogo dramático em concreto o brincar ao “faz-de-conta”, o que leva ao desenvolvimento de relações interpessoais. Segundo Aguilar (2001), as crianças durante o jogo dramático envolvem-se nas atividades, dando voz ao seu corpo e às personagens, recorrendo a um mundo imaginário e criativo. Desta forma, a criança consegue recriar situações do dia-a-dia, expressando as suas emoções. A interação entre crianças permite desenvolver a capacidade de representação e a criatividade. No entanto, os recursos existentes a este nível eram escassos, pois as crianças não tinham ao seu dispor fantoches e/ou marionetes para desenvolver esta tipologia de tarefas.

Relativamente ao subdomínio de Música, as crianças contactaram com este elemento diariamente, desde as rotinas às atividades propostas. Adicionalmente, este grupo esteve envolvido em sessões de música com uma orientadora responsável, sendo possível desenvolver competências rítmicas, melódicas, o timbre, bem como a exploração de características sonoras acompanhadas com movimentos corporais. Para além destas sessões com a professora externa, também as EEs desenvolveram atividades musicais, direcionadas ao manuseamento de instrumentos orff e exercícios de pulsação. A música está inserida na cultura do indivíduo através das brincadeiras, adivinhas, canções e lendas que dizem respeito à realidade. Assim, através da música a criança pode aprender regras da sociedade, assim como vivenciar, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida e de afirmação. A Expressão Musical pode facilitar a cognição social, facilitando o aumento de qualidades morais, psicológicas, intelectuais, físicas, cognitivas, entre outras (Veríssimo, 2012).

No que concerne ao subdomínio da Dança, as crianças tiveram oportunidade de criar movimentos corporais para responder a diferentes estímulos como palmas e/ou outros sons. O contacto com sessões de dança, especificamente a realização de uma coreografia, foi proporcionado para favorecer o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo (Silva et al., 2016).

Na área de Linguagem Oral e abordagem à escrita, constatou-se que todas as crianças, exceto uma, conseguiam expressar oralmente as suas ideias, isto é, comunicar com outras crianças e adultos através de frases simples e em vários tipos (i.e., interrogativo, afirmativo, exclamativo). As crianças participavam tanto nas atividades como em conversa em grande grupo por iniciativa própria, de modo a partilhar ideias e opinião. As crianças que apresentavam mais dificuldade em comunicar tinham o auxílio de EE em conversas individuais, sendo que uma das crianças simplesmente não se expressava sendo necessário utilizar estratégias pedagógicas como o recurso a questões fechadas. Cabe ao educador promover intencionalmente situações de comunicação, sendo este aspeto fundamental para o desenvolvimento das crianças. Segundo Sim-Sim (2008), a linguagem adquire-se e desenvolve-se a partir do uso, ao 'ouvir falar' e 'falando'. Apenas uma criança, como



referimos previamente, em diversos momentos, não comunicava com o grupo e necessitava de mais estímulos para se sentir tentada a interagir.

Em relação ao contato com a escrita, semanalmente, eram contadas duas ou mais histórias no cantinho da leitura, com o objetivo de promover o gosto pela leitura e a sensibilidade para o início da escrita. Contudo, neste contexto educativo as crianças não tinham acesso à biblioteca, não tendo a oportunidade de visitar, explorar e manusear certos livros para além dos presentes na área da leitura. Assim, certas crianças conseguiam identificar nomes de colegas, pediam para escrever, bem como conhecer as diferentes letras. Castro (2004), refere que as crianças normalmente começam a reconhecer os nomes dos colegas, especificamente daqueles que têm o mesmo nome que o seu.

Relativamente ao domínio da Matemática, este grupo demonstrava interesse por estes conteúdos, na medida em que todos os dias eram desenvolvidas atividades que implicavam a aplicação de conhecimentos associados a este domínio. Neste sentido, procurou-se abordar a matemática continuamente, de forma clara e simples, desenvolvendo novos conhecimentos e pressupostos importantes como organizar, ordenar, definir quantidades (e.g., pequeno, grande), grossuras (e.g., fino, grosso). Quanto à resolução de problemas, as crianças tiveram contacto com diferentes matérias manipuláveis como puzzles, blocos lógicos, dominós e legos, revelando facilidade na execução deste tipo de tarefas. A utilização destes materiais permitiu que se desenvolvesse a construção dos conhecimentos no domínio da Matemática (Moreira & Oliveira, 2003).

No que se refere aos números e operações, as crianças, exceto duas, tinham noção de número e eram capazes de contar até pelo menos 31. Assim, o grupo, na sua maioria, tinha noção da representação de cada número e da sua simbologia até 10-12.

Na organização e tratamentos de dados foram utilizados recursos como tabelas de dupla entrada e pictogramas. Neste contexto, através de diferentes tipos de tarefas, as crianças puderam comparar e classificar os dados obtidos. Silva et al., (2016) referem que a criança para além de ser capaz de reproduzir oralmente a sequência dos numerais, deve começar a ter consciência acerca da relação da ordem existente entre

eles (e.g., três é mais do que dois, quatro é mais do que três), de modo a não prencuniar apenas uma “lengalenga” de numerais decorados anteriormente.

No que diz respeito à geometria, o grupo conseguiu explorar o espaço que as rodeava, utilizando os termos corretos, a saber: “longe” e “perto”; “dentro” e “fora”; “em cima” e “em baixo”. Neste contexto, a educação pré-escolar deve permitir que a criança consiga distinguir as formas e sólidos geométricos, diferenciando-os pelas suas propriedades. O processo de reconhecimento das diversas propriedades inicia-se quando existe manipulação de materiais e distinção das suas características. De modo geral, as crianças já nomeavam e identificavam as formas geométricas elementares (i.e., quadrado, retângulo, círculo e triângulo). Assim, as crianças também eram capazes de agrupar objetos por cor, tamanho e espessura. Os padrões simples eram reconhecidos por quase todas as crianças que conseguiam completar uma sequência do tipo ABAB e ABCABC. Na organização e tratamento de dados, deverão ser dadas oportunidades às crianças de explorar e interpretar dados organizados, relativos a si próprias ou ao mundo que as rodeia, dados que deverão ser esquematizados em tabelas ou pictogramas simples (Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2012).

Relativamente à última área, o Conhecimento do Mundo, Pozo e Crespo (2001) citado por Peixoto (2008) acreditam que a aprendizagem das ciências deverá ter como objetivo dar sentido ao mundo que rodeia as crianças, sendo que a educadora deverá considerar os contextos envolvidos, a forma como as atividades estão organizadas e podem ser exploradas, tendo o cuidado de as adequar ao nível de desenvolvimento da criança. Paralelamente, Leite (2002) refere que na educação pré-escolar podem desenvolver-se vários tipos de atividades científicas, tais como: (i) experiências de exploração, baseadas essencialmente nos cinco sentidos e que pressupõem que as crianças interajam livremente com os diferentes materiais, fazendo previsões, explorando e comparando os resultados com as previsões; (ii) experiências de verificação/ilustração que servem para ilustrar conceitos ou introduzir uma capacidade específica; (iii) e experiências investigativas que conduzem às construções de novos conhecimentos conceptuais através de um processo de resolução de problemas.

Este grupo demonstrou também muito interesse pelo meio ambiente como por exemplo pela natureza (i.e., fauna e flora), meios de transporte e curiosidade natural relacionada com o meio envolvente. O desenvolvimento do conhecimento científico foi promovido em atividades com este teor que proporcionavam oportunidades de perguntar, colocar hipóteses, prever como procurar respostas, experimentar e recolher informação, bem como organizar e analisar a informação para chegar a desfechos que pudessem ser refletidos através de atividades planeadas pela EE (Silva et al., 2016).

## CAPÍTULO II- ESTUDO

### 1. Enquadramento do Estudo

Este capítulo integra o enquadramento do estudo desenvolvido ao longo da PES II, sendo que está dividido em seis secções, a saber: a primeira secção engloba a contextualização e pertinência do estudo, os objetivos e as questões de investigação levantadas; a segunda secção integra a fundamentação teórica; a terceira, a metodologia adotada; a quarta secção refere-se aos instrumentos utilizados para a recolha de dados; na quinta secção inclui-se a apresentação e discussão de resultados; e por fim, a sexta secção reflete as recomendações e conclusões associadas ao presente estudo.

#### 1.1 Contextualização e Pertinência do Estudo

O domínio da EF no JI viabiliza um desenvolvimento progressivo do corpo, da ação motora, dos movimentos essenciais a uma vida plena a curto, médio e a longo prazo. A EF proporciona experiências e oportunidades desafiantes e lúdicas, em que a criança aprende a conhecer-se, a interagir com os outros, bem como com o meio envolvente (Madsen, Hicks, & Thompson, 2011). Silva et al., (2016) referem que o domínio de EF está relacionado com a área de Formação Pessoal e Social, pois permite o desenvolvimento da autonomia e de outras competências pessoais e sociais.

Este facto deve-se às características da EF ao longo do processo de desenvolvimento da criança, especificamente nas primeiras idades, pois é uma atividade intrinsecamente motivante, assim como implica o domínio da responsabilidade pessoal (e.g., controlo emocional, esforço) e social (e.g., ajuda aos outros). Diversos autores têm reconhecido o potencial da EF no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social (DRPS) (Manoel, 2007; Escartí, Buelga, Gutiérrez & Pascual, 2009).

A necessidade de promover o DRPS das crianças no ensino pré-escolar deve-se à importância de ensinar o respeito pelos outros, a autonomia, partilha, ajuda aos outros, preparando-as para outros contextos escolares (i.e., ciclos de ensino) e desafios sociais subjacentes. O educador tem um papel preponderante no DRPS das crianças, sendo que deve compreender as suas dificuldades e necessidades. Assim,

neste tipo de intervenção pedagógica, o educador deve também procurar facilitar a transferência da responsabilidade pessoal e social para fora do JI.

Neste contexto, o Desenvolvimento Positivo da criança (DPC) é uma abordagem proveniente do movimento de psicologia positiva que sustenta a importância de promover o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social das crianças de forma deliberada, de modo a diminuir o número de comportamentos negativos e indesejáveis e criar um conjunto de fatores protetores (i.e., competências) que possam ser úteis à criança. O DPC pode ser utilizado em programas de intervenção promovidos em escolas, comunidades (e.g., projetos comunitários desenvolvidos pelas autarquias) e instituições desportivas através de atividades em diferentes domínios, a saber: artes, música, Educação física, entre outros (Blanco, 2015; Damon, 2014). Isto é, o DPC é um conceito amplo que envolve diversas áreas, bem como vários modelos pedagógicos como é o caso de modelo de DRPS criado por Hellison (2011).

O modelo de DRPS de Hellison (2011) poderá ser uma ferramenta útil em idade pré-escolar, uma vez que, contempla um conjunto de estratégias e níveis de responsabilidade que promovem a aprendizagem emocional e social destas crianças (Hamre & Pianta, 2005). O modelo de DRPS engloba cinco níveis de responsabilidade que se traduzem em objetivos que devem ser definidos pelo educador, a saber: nível I, respeito pelos direitos e sentimentos dos outros; nível II, participação e esforço; nível III, autonomia; nível IV, liderança; nível V, transferência. Estes níveis de responsabilidade servem para situar as crianças mediante os seus comportamentos e atitudes, bem como refletem os objetivos, estratégias e atividades a serem utilizadas pelo educador. No nível I, respeito pelos direitos e sentimentos dos outros, considera-se a necessidade de facilitar um clima psicologicamente seguro e promover o respeito por um conjunto de regras necessárias à resolução de conflitos e interação positiva entre crianças. No nível II, que se reporta à participação e esforço, pretende-se promover a adesão das crianças às atividades a desenvolver. No nível III, autonomia, pretende-se que as crianças sejam cada vez mais independentes e possam partilhar as suas opiniões, bem como tenham possibilidade de escolha. Relativamente ao nível IV que se refere à liderança, centra-se na capacidade dos participantes serem capazes de ajudar os outros e liderar atividades e/ou tarefas. Por último, a transferência, sendo o

nível mais complexo do modelo de DRPS, exige ao indivíduo a capacidade de aplicar os níveis de responsabilidade referidos anteriormente em outros contextos e domínios da vida (e.g., escolares, casa, e na comunidade). Hellison (2011) adotou um modelo de intervenção pedagógica na EF para colmatar as necessidades de crianças socialmente desfavorecidas, bem como proporcionar recursos e competências essenciais para o seu desenvolvimento (Ruiz et al., 2006). Apesar deste pressuposto inicial associado ao modelo de DRPS, atualmente, reconhece-se a necessidade de desenvolver estas competências de responsabilidade através da EF com todas as crianças, de modo a que, mesmo não evidenciando comportamentos de risco, possam estar preparadas para os desafios sociais colocados pela vida (Martinek & Hellison, 2009). Assim, o desafio associado à implementação deste modelo refere-se à necessidade de identificar quais as adaptações importantes para que a promoção da responsabilidade pessoal e social possa ser conseguida, especificamente a transferência, num dado contexto educativo. No entanto, existem poucos estudos que fornecem resultados empíricos acerca dos processos e mecanismos relacionados com a transferência da responsabilidade pessoal e social para outros domínios da vida. Walsh et al., (2010) realizaram um estudo com 13 crianças afro-americanas com idades compreendidas entre os 9 a 11 anos, sendo que o programa de intervenção implementado fundamentou-se nos princípios pedagógicos do modelo de DRPS e decorreu ao longo de dois anos letivos. Os mesmos autores desenvolveram explicitamente a transferência da responsabilidade desde a primeira sessão de EF através de estratégias de responsabilidade como por exemplo reuniões de grupo para promover a discussão acerca do modo como a transferência pode ser efetuada, o que aumentou a capacidade das crianças em transferir os níveis de responsabilidade presentes no modelo de DRPS. Martinek, Schilling e Johnson (2001) reconheceram a existência de e desafios associados à promoção da responsabilidade pessoal e social e sugeriram a necessidade de desenvolver programas de intervenção com esta tipologia durante pelo menos nove meses para que a transferência para fora do contexto educativo possa acontecer. Adicionalmente, a generalidade dos estudos têm sido desenvolvidos com jovens adolescentes (e.g., Escartí, Gutiérrez, Pascual, & Marín, 2010; Martinek, Schilling, & Hellison, 2006), sendo que ainda existem poucos estudos com crianças em

idade pré-escolar e/ou inseridos no primeiro ciclo (Severinsen, 2014). Em Portugal, encontrou-se apenas um estudo com o modelo de DRPS realizado em contexto pré-escolar (Pavão, 2017).

## 1.2. Objetivos do Estudo e Questões de Investigação.

Ao longo da PES I e II, na área de Formação Pessoal e Social, foi possível observar dificuldades das crianças ao nível da responsabilidade pessoal e social. Neste sentido, definiu-se a problemática do estudo, tendo em conta as necessidades de desenvolvimento evidenciadas pelas crianças. A problemática do estudo é perceber os comportamentos das crianças com o intuito de desenvolver competências pessoais e sociais dentro e fora do contexto educativo, seguindo o modelo DRPS de Hellison (2011).

Perante esta problemática do estudo, foram implementadas quatro tarefas com o objetivo de desenvolver os níveis e estratégias de responsabilidade propostos por Hellison (2011). Assim, dando continuidade às tarefas executadas em sala foram enviadas às crianças tarefas complementares com o intuito de reforçar a importância da utilização do modelo de DPRS.

Portanto, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- Quais as perceções e comportamentos das crianças ao longo da implementação do modelo de DRPS em contexto pré-escolar?
- Quais as perceções e comportamentos da EE ao longo da implementação do modelo de DRPS em contexto pré-escolar?
- Quais as perceções e comportamentos da EC ao longo da implementação do modelo de DRPS em contexto pré-escolar?
- Quais os desafios encontrados e estratégias utilizadas na promoção da transferência da responsabilidade pessoal e social do contexto educativo para outros domínios da vida?

Os objetivos específicos do estudo foram os seguintes:

1. Analisar as perceções e os comportamentos de responsabilidade pessoal e social das crianças ao longo da implementação do programa ESTAR;
2. Identificar os desafios vivenciados e estratégias de responsabilidade utilizadas pela EE ao longo da implementação do programa ESTAR, especificamente na

utilização de uma abordagem deliberada à promoção da transferência da responsabilidade pessoal e social do contexto educativo para outros domínios da vida.

## 2. Fundamentação Teórica

Nesta secção do relatório será apresentada uma revisão da literatura que sustenta a problemática do estudo. Nesta fundamentação teórica serão analisadas as perspetivas de vários autores, de forma a sustentar a pertinência do presente estudo e do tema tratado. Assim, consultaram-se artigos científicos publicados em revistas com revisão por pares e livros de autores de referência, com o intuito de ter acesso a fontes mais credíveis de informação.

### 2.1. O Desenvolvimento Positivo da Criança: Conceitos, Perspetivas e Paradigmas

O conceito de DP surge a partir dos anos 90 no âmbito da área de psicologia positiva, sendo que vários autores (Balaguer, Castillo, García-Merita, Guallar, & Pons, 2006; Pittman, Irby, Tolman, Yohalem, & Ferber, 2001) enfatizam a importância do bem-estar e das qualidades dos indivíduos. O movimento de psicologia positiva remete-nos para uma abordagem centrada nas competências cognitivas, sociais, emocionais e morais associadas ao desenvolvimento humano (Escartí, Marín & Martinez, 2011).

Neste sentido, o desenvolvimento positivo da criança (DPC) centra-se nas qualidades das crianças, com o intuito de facilitar a preparação para a vida escolar. O DPC sugere também a necessidade de serem desenvolvidas intervenções para ensinar, intencionalmente, competências pessoais e sociais necessárias, e que devem ser adquiridas ao longo do processo de desenvolvimento do indivíduo (Lerner, Almerigi, Theokas, & Lerner, 2005). Assim, Blanco (2015) refere que existem diversos modelos pedagógicos implementados com crianças, de maneira a potenciar aprendizagens de competências pessoais e sociais. Os programas de DPC têm sido, maioritariamente, aplicados em escolas básicas, atividades extracurriculares, comunidades desfavorecidas e instituições de acolhimento (Esperança, Regueiras, Brustad, & Fonseca, 2013). Apesar disso, estes programas podem ser aplicados em qualquer área



de intervenção (e.g., arte, EF), promovendo assim o ensino de competências necessárias para a vida (Severinsen, 2014).

Da análise da literatura existente no DPC, podemos salientar dois pressupostos fundamentais para a promoção deste tipo de resultados de aprendizagem. O primeiro pressuposto refere-se a quatro características conhecidas como '4 C's' (Bowers et al., 2010) que traduzem as competências que devem ser promovidas em programas de DPC, a saber: (a) competência, que se refere a uma visão positiva das próprias ações pessoais, sociais e interpessoais; (b) confiança, auto percepção positiva e autoestima; (c) conexões, relações estabelecidas entre indivíduos e comunidade; (d) carácter, respeito pelas regras e ajuda aos outros. O segundo pressuposto diz respeito à necessidade de desenvolver intencionalmente estas competências em programas de DP (Holt et al., 2017).

Estes programas de intervenção e o desenvolvimento das características referidas anteriormente, visam diminuir comportamentos de risco e promover a criação de um contexto que possa contribuir para o DPC das crianças.

#### 2.1.1. O Desenvolvimento Positivo da Criança através da Educação Física

Os modelos pedagógicos no domínio DPC podem ser implementados em qualquer área. Vários investigadores (Escartí et al., 2009; Gordon, Thevenard, & Hodis, 2012) consideram a EF como um contexto privilegiado para a promoção do DPC. Ao longo das últimas décadas, a EF tem sido um contexto extensivamente utilizado para promover o DPC através da realização de atividades que permitam educar para o desenvolvimento pessoal e social (Esperança et al., 2013). Segundo Blanco (2015), a EF é uma atividade lúdica que pode promover a autoestima, autonomia, competência motora, a capacidade de resolver conflitos, negociar ideias, bem como implica a necessidade de trabalhar em equipa e controlar emoções. Desta forma, os programas de DPC na EF em contexto curricular ou extracurricular promovem, na maioria dos casos, melhorias nos comportamentos de responsabilidade pessoal e social das crianças através da realização de atividades motivadoras e desafiantes (Fraser-Thomas, Côté, & Deakin, 2005). Conroy e Coatsworth (2006) referem que educadores que desenvolvam programas de DPC através da EF devem adequar as características da

intervenção ao contexto educativo, especificamente aos participantes. Assim, o educador deve adotar um papel ativo que influencie positivamente o público-alvo, com o intuito de mudar comportamentos num dado contexto específico.

## 2.2. O Modelo de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social

O Modelo de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social (DRPS) é um exemplo de um modelo inserido no domínio do DPC, tendo sido criado por Donald Hellison em 1978. As primeiras aplicações do modelo foram realizadas em bairros marginais nos Estados Unidos da América, especificamente em Chicago. Donald Hellison coordenou o programa denominado “Coaching Club” que visava proporcionar oportunidades para que as crianças controlassem os seus comportamentos e serem cientes e responsáveis pelos seus atos, através de atividades e jogos no âmbito da EF (Corte-Real, Dias, Regueiras, & Fonseca, 2016).

O modelo de DRPS tem sido utilizado em países como Espanha, Canadá, Estados Unidos, entre outros. Todavia, este modelo ainda é pouco conhecido pela comunidade de educadores em Portugal, sendo uma abordagem recente neste contexto (Esperança et al., 2013). A título de exemplo, só encontramos um estudo desenvolvido com o modelo de DRPS no âmbito do ensino pré-escolar (Pavão, 2017). A implementação de estratégias e atividades relacionadas com os níveis de responsabilidade devem ser adaptadas desde faixas etárias mais baixas. Hellison (2011) mencionou que este modelo deve ser implementado desde a infância, na medida em que é mais fácil reforçar as aprendizagens ao longo do processo ensino-aprendizagem até à vida adulta. Todavia, a investigação existente ainda não explorou, suficientemente, este grupo etário. A título de exemplo, Santos (2016) realizou um estudo com 19 crianças, numa freguesia socialmente desfavorecida situada no Norte do país. As crianças inseridas no primeiro ciclo do ensino básico apresentavam comportamentos inadequados, o que por vezes implicava a intervenção da polícia. O programa foi desenvolvido durante um ano letivo completo. Um dos níveis de responsabilidade promovidos com menor sucesso foi a transferência, sendo que as estratégias utilizadas como a conversa e o envolvimento de pais não surtiram efeitos positivos. O curto período de tempo de intervenção e as dificuldades criadas pelo contexto podem justificar o insucesso destas estratégias.

Contudo, este estudo foi desenvolvido com crianças do primeiro ciclo, sendo que apenas foram retratadas as percepções das crianças e do professor de EF. A transferência foi abordada de forma implícita e durante um período restrito de tempo. Assim, torna-se necessário aprofundar as percepções de crianças, educadores e pais no domínio da transferência.

#### 2.2.1. Níveis de Responsabilidade

O modelo de DRPS de Donald Hellison (2011) deve ser aplicado gradualmente, promovendo o sucesso das crianças consoante as suas capacidades para avançarem ou recuarem nos níveis de responsabilidade, consoante as suas atitudes e comportamentos apresentados. No início da sua carreira como professor de EF, este autor reorganizou um conjunto de níveis de responsabilidade que pudessem situar as crianças conforme os seus comportamentos de responsabilidade. Estes níveis foram organizados de forma a ensinar a responsabilidade pessoal e social a partir de atividades e estratégias específicas e focadas em determinado tipo de competências (Corte-Real, et al., 2016; Martínez, Mármol, Velenzuela, Sánche & Luís, 2012). Todavia, Hellison (2003), após diversas décadas de experiência com diferentes grupos (e.g., jovens em risco inseridos em comunidades desfavorecidas, jovens do ensino regular), constatou que as crianças apresentavam a necessidade de conseguirem aceitar e gerir as suas próprias necessidades e relacionarem-se com os outros.

Ao longo do tempo, os níveis de responsabilidade foram modificados consoante as necessidades apresentadas pelas crianças, tendo-se obtido cinco níveis de responsabilidade (ver Tabela 2 para uma descrição detalhada dos níveis).

*Tabela 2.* Níveis de responsabilidade adaptado de Ruiz, Rodríguez, Martinek, Schilling, Durán, & Jiménez (2006) citado por Pavão (2017)

Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros	<p>-Não consegue respeitar as opiniões e ideias dos outros, partilhar medos, gostos, opiniões, proporcionando um clima positivo entre pares, física e psicologicamente seguro e no qual se verifica a resolução/negociação de conflitos de forma cordial.</p> <p>-Adquirir capacidades de respeitar as opiniões dos outros, desenvolver o autocontrolo e resistir a impulsos e a aceitar regras básicas do dia-a-dia.</p> <p>- Caso a criança apresente dificuldades em respeitar os colegas, não controlar impulsos, discutir com os colegas e proporcionar um clima negativo entre os participantes, não está preparada para avançar para o próximo nível.</p>
Participação e esforço	<p>- Desenvolver a capacidade de se esforçarem e empenharem na participação de diversas atividades com o objetivo de moldar e construir o seu conhecimento com novas aprendizagens, aceitando desafios mais complexos, mas com sentido de responsabilidade e aceitação de regras. São forças e motivações intrínsecas que os levam a aceitar e contornar as dificuldades e desafios.</p>
Autonomia	<p>-Demonstrar capacidades em conseguir realizar atividades e adquirir conhecimentos de forma autónoma, de modo a tornarem-se confiantes nos seus atos e opiniões, atuando sem medos e capazes de assumir diferentes tipos de tarefas (e.g., organização, gestão de atividades).</p> <p>- Conseguir enumerar e considerar as suas próprias dificuldades e necessidades também são atitudes importantes para o desenvolvimento de responsabilidade pessoal e social.</p> <p>-Responsabilizar as crianças pela tomada de decisão, proporcionando possibilidades de escolha aos participantes no programa. (objetivo principal)</p>
Liderança e ajuda nos outros	<p>-Os participantes necessitam compreender as necessidades dos outros, e conseguirem colocar-se na posição dos colegas de modo a compreender quais as necessidades dos outros.</p> <p>- Garantir uma evolução das competências sociais das crianças e jovens, por conseguirem apoiar os que os rodeiam, através de encorajamento.</p> <p>- O líder é apresentado como um agente que ajuda os outros, procura consensos e apoia os restantes colegas.</p>
	<p>- Os participantes do modelo consigam transferir as competências adquiridas durante as sessões, para outros domínios da vida, não restringindo as atitudes e comportamentos apenas ao contexto de Educação Física.</p>

*Tabela 2.* Níveis de responsabilidade adaptado de Ruiz, Rodríguez, Martinek, Schilling, Durán, & Jiménez (2006) citado por Pavão (2017) (continuação)

Transferência	-As crianças já adquiriram todos os valores e competências necessárias para conseguirem atuar com respeito fora da escola/instituição/comunidade escolar.
---------------	---

Martinek (2006) designa os níveis de responsabilidade como metas a atingir e considera que devem apenas ser pontos de referência para o DRPS nas primeiras idades, sendo a progressão nestes níveis não linear, ou seja, as variações dos comportamentos das crianças podem originar alterações nos níveis de responsabilidade visados pelo educador. Por exemplo, a criança encontra-se num determinado nível de responsabilidade, (e.g., liderança, nível IV), mas numa dada sessão apresenta comportamentos desviantes, (e.g., empurrou o colega). O educador deve redefinir os objetivos de responsabilidade, e, neste caso desenvolver o respeito pelos direitos e sentimentos dos outros (i.e., nível I).

### 2.2.2. Estratégias de Responsabilidade

Com o objetivo de desenvolver os níveis de responsabilidade, o educador deve adotar diversas estratégias a serem implementadas ao longo das sessões (Hellison & Walsh, 2002; Hellison, Martinek, & Cutforth, 1996). Adicionalmente, Hellison (2011) criou um formato diário de intervenção, construindo uma estrutura para as sessões de EF composta por cinco componentes, a saber: (a) conversa individual, antes ou depois da sessão de EF, ou no decorrer da mesma, com o objetivo de definir específicos com uma dada criança ou atender outros aspetos relevantes para a promoção da responsabilidade; (b) conversa de consciencialização que decorre no início das sessões de EF para definir objetivos de responsabilidade para o grupo de crianças; (c) atividade física, as próprias atividades/tarefas devem ser o principal meio para ensinar a responsabilidade; (d) reuniões de grupo no final da sessão ou sempre que haja necessidade, em que as crianças podem refletir sobre os seus comportamentos e expor eventuais sugestões de atividades e/ou dificuldades sentidas; (e) reflexão final que envolve uma conversa em grupo, com o intuito de avaliar os comportamentos de responsabilidade pessoal e social ao longo da sessão de EF.

Santos (2016) refere que as estratégias surgem consoante os problemas apresentados pelas crianças sujeitas à implementação do modelo de DRPS. Todos os grupos são diferentes pela idade, aspetos a nível socioeconómico e comportamentos de responsabilidade, o que implica a adoção de diferentes estratégias para promover a responsabilidade. As estratégias de responsabilidade retratadas na literatura (e.g., Hellison, 2011) incluem a valorização de comportamentos positivos (i.e., reforço positivo), atribuição de papéis de liderança, negociação do currículo, entre outras. Neste contexto, as estratégias de responsabilidade integradas pelo educador têm o intuito de desenvolver objetivos de responsabilidade de forma deliberada (Cecchini, Montero, & Peña, 2003). Assim, os diversos investigadores que implementaram o modelo de DPRS (e.g., Hellison & Walsh, 2002) referem também a necessidade de implementar um conjunto de estratégias de responsabilidade de forma sistemática, de maneira a originar resultados de aprendizagem coerentes com o modelo de DPRS.

Escartí et al. (2012) referem que a transferência é um dos níveis de responsabilidade que deve ser desenvolvido ao longo de um programa de DRPS. Neste

contexto, o educador deve demonstrar a utilidade das competências aprendidas no programa em outros domínios da vida. A promoção da transferência requer a utilização de estratégias específicas que facilitem este tipo de resultados (Corte-Real et al., 2016). A título de exemplo, o educador pode utilizar recursos existentes no contexto educativo (e.g., reuniões periódicas com os pais) de modo a facilitar a transferência da responsabilidade pessoal e social para fora do contexto educativo (e.g., vida familiar). De modo a promover a transferência é também importante conhecer as necessidades e características de cada comunidade, do contexto educativo e da família. Hellison (2003) menciona a extrema dificuldade de avaliar o quinto nível de responsabilidade, a transferência. Assim, a transferência dos objetivos dos níveis de responsabilidade varia conforme as barreiras sociais como pobreza, racismo e crenças existentes fora do contexto educativo. A transferência tem sido descrita como sendo um desafio significativo, mas que devem ser ultrapassado pelos educadores com recursos a ferramentas pedagógicas como o modelo de DRPS (Walsh et al., 2010).

Por fim, o educador deve ter a preocupação de reforçar a importância da transferência dos valores aprendidos no contexto do programa de intervenção para fora da sala de aula (Pierce, Gould, & Camiré, 2017). As crianças devem ter a consciência que aquilo que aprendem será útil, na tomada de decisões, para alcançar os seus objetivos e desempenharem papéis no futuro (Ruiz et al., 2006). Brustad e Parker (2005) referem que o envolvimento com a comunidade é fundamental para promover a transferência através da EF, sendo que o educador deve ter o perfil indicado para que tal aconteça.

### 2.3. Perfil do Educador no Modelo de DRPS

Cabe ao educador planejar toda a intervenção pedagógica, executando um trabalho exigente e fundamental no desenvolvimento da criança. O agente educacional (i.e., educador/professor) deve facilitar aprendizagens e promover o bem-estar, autonomia e segurança da criança. Desta forma, o educador deve proporcionar momentos lúdicos, aprendizagens significativas e desafiantes num ambiente psicologicamente estável (Siedentop, Hastie, & Mars, 2004). Neste contexto, o adulto responsável deve ter um papel semelhante ao parental, na medida em que influencia positivamente o desenvolvimento da criança através de um suporte emocional positivo, assim como promove a aquisição de um conjunto de competências imprescindíveis ao desenvolvimento de responsabilidade pessoal e social da criança (Post & Hohmann, 2007).

O responsável pela implementação de um programa de intervenção de DRPS é um elemento fundamental para garantir o sucesso do mesmo. Hellison (2011) menciona a importância do compromisso, da motivação e do entusiasmo em trabalhar com crianças. Assim, em qualquer programa de intervenção de DRPS o educador deve exigir cada vez mais de si, sendo cuidadoso e atencioso para com todas as crianças, promovendo assim, melhorias nos comportamentos de responsabilidade pessoal e social, e resultados de aprendizagem positivos.

No âmbito do DRPS, é necessário que o adulto tenha formação (i.e., inicial e/ou contínua) nesta temática. Outros especialistas (e.g., Brustad & Parker, 2005) a par de Hellison (2011) realçam a necessidade de desenvolver competências a este nível. A formação de educadores nesta área faculta recursos e conhecimentos necessários para promover a responsabilidade pessoal e social, surgindo o aumento de resultados positivos. As formações possibilitam aos educadores tornarem-se mais competentes a este nível (Escartí et al., 2009; Conroy & Coatsworth, 2006).

Em suma, o adulto responsável pelas crianças deve possuir atributos e formação contínua, de modo a desenvolver o modelo de DRPS para conseguir satisfazer as necessidades de cada criança e obter resultados positivos.



### 3. Metodologia

Neste capítulo do relatório será apresentada a fundamentação metodológica deste estudo, bem como a caracterização dos participantes, instrumentos de recolha de dados, o programa de intervenção, os procedimentos de análise dos dados e a fidelidade do modelo.

No presente estudo privilegiou-se a natureza qualitativa, sendo um método adotado de estudo de caso. Este foi levado a cabo com o objetivo de compreender as experiências vivenciadas por uma EE, especificamente os desafios encontrados e estratégias implementadas aquando da implementação do modelo de DRPS. Pretendeu-se analisar as diferentes fases do processo de implementação, as soluções definidas perante dadas situações-problema e os resultados obtidos. Estudos anteriores no domínio da formação de professores e na Educação Física (Camiré, Trudel, & Bernard, 2013; Wright, White, & Gaebler-Spira, 2004) têm recorrido a esta metodologia para aprofundar a experiência vivenciada por estudantes e professores de EF em contexto educativo.

#### 3.1 Fundamentação Metodológica

Um trabalho de investigação segue uma metodologia própria e deve ser composto por uma série de fases e um conjunto de métodos, que permitam responder às questões de investigação (Silverman, 2000). Neste sentido, é fundamental que o investigador comece por fazer uma reflexão sobre a metodologia a utilizar ao longo da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Fernandes (1991) mencionou que o investigador é o elemento primordial de recolha de dados, sendo que a qualidade dos dados dependem da sua integração no ambiente estudado. Deste modo, o investigador consegue obter informação detalhada sobre as interações dos sujeitos a partir da observação participativa. Todavia, é importante que o investigador não interfira nos comportamentos e diálogos dos sujeitos, de maneira a conseguir registar dados relevantes (Bogdan & Biklen, 1991).

Guba e Lincoln (1994) referem que as metodologias de estudo baseavam-se quase exclusivamente em técnicas quantitativas que em linhas gerais “considera-se que existe uma realidade objetiva que o investigador tem que ser capaz de interpretar objetivamente; cada fenómeno deverá ter uma e só uma interpretação objetiva

(científica)” (Fernandes, 1991). Foi por essa altura que se assistiu ao aparecimento de metodologias qualitativas, que procuram a compreensão e a explicação de determinados fenómenos; pretende-se sobretudo compreender, em detrimento de formular leis universais ou afirmar causalidades.

Segundo Bogdan e Biklen (1991) mencionam que a investigação qualitativa possui cinco características: a) a fonte direta dos dados representa-se pelo ambiente natural em que o investigador é o principal agente na recolha de dados; b) a recolha de dados apresenta-se com carácter descritivo; c) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si; d) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e e) o investigador interessa-se por tentar compreender o significado que os participantes atribuem aos acontecimentos. Neste estudo privilegiou-se uma abordagem qualitativa, de modo a aprofundar as perceções e práticas de uma EE ao longo da implementação de um modelo pedagógico. O presente estudo foi realizado entre setembro de 2017 a maio de 2018 e envolveu em três fases distintas: a observação e preparação da intervenção; a implementação da intervenção; e a realização do relatório para apresentar os resultados. Inicialmente, as duas primeiras semanas de observação permitiram delinear objetivos gerais das tarefas a ser implementadas na intervenção. Na segunda fase do estudo foi implementado o programa de intervenção. Na terceira e última fase do estudo iniciou-se o processo de escrita do presente relatório (ver tabela 3).

*Tabela 3. Cronograma de atividades de investigação*

Datas	Fases de estudo	Procedimentos
Setembro a outubro de 2017	Observação e criação de um programa de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolha do tema;</li> <li>- Definição dos objetivos e respetivas questões de investigação do estudo;</li> <li>- Início de recolha de bibliografia;</li> <li>- Marcação de entrevistas;</li> <li>- Organização das tarefas a serem implementadas;</li> <li>- Reflexão das estratégias a ser utilizadas no grupo</li> </ul>
Outubro a dezembro de 2017	Implementação da intervenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Execução das tarefas e suas reflexões;</li> <li>- Formulação das tarefas;</li> <li>- Envio das tarefas a executar com os pais;</li> <li>- Realização das entrevistas aos pais e educadora e a transcrição das mesmas;</li> </ul>
Dezembro a março de 2017	Redação do relatório	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envio da última tarefa para casa;</li> <li>- Análise das tarefas de casa;</li> <li>- Recolha da bibliografia;</li> <li>- Análise de dados;</li> <li>- Redação do relatório.</li> </ul>

### 3.2. Participantes

O presente estudo foi realizado durante o ano letivo de 2017/2018 numa freguesia de Viana do Castelo. Os participantes neste estudo foram 25 crianças, uma EE, uma EC e seis pais. As crianças tinham entre 4 e 5 anos de idade, sendo que 15 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Deste grupo de crianças, apenas uma não frequentou no ano anterior a mesma sala do JI. Relativamente ao contexto socioeconómico das crianças, de modo geral, caracteriza-se por uma classe média/alta na qual existem agregados familiares que evidenciam condições adequadas a nível de recursos financeiros, exceto uma criança que se encontra no limiar da pobreza e tem carências económicas.

Antes da intervenção da EE, as crianças tinham sessões de Educação Física (EF) realizadas pela EC uma vez por semana e uma sessão de patinagem orientada por um professor externo ao contexto, sendo uma atividade extra curricular. A EE responsável por implementar o programa tinha uma licenciatura em Educação Básica e quatro anos de voluntariado em programas orientados para a ocupação dos tempos livres de crianças em idade pré-escolar. A EC tinha 34 anos de experiência como educadora e estava há dois anos com este grupo de crianças. Por fim, dos seis pais apenas um dos participantes não tinham uma Licenciatura, sendo que a idade média era de 39 anos.

### 3.3. Procedimentos

Antes da recolha de dados, a EE informou o contexto educativo e os encarregados de educação através, de um e-mail, acerca dos objetivos do estudo. A este pedido, a EE recebeu seis respostas positivas dos encarregados de educação. Assim sendo, procedeu-se à marcação das entrevistas com os diferentes encarregados de educação. As entrevistas foram agendadas consoante a disponibilidade dos participantes num local e momento indicados pelos mesmos.

Antes de proceder à realização da entrevista, a investigadora entregou um consentimento informado (ver Anexo 1) aos participantes no qual era assegurado o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. A partir das entrevista aos seis encarregados de educação formou-se o grupo de foco constituído por seis crianças. De modo a garantir o anonimato e confidencialidade das crianças envolvidas no estudo, optou-se por codificar os seus nomes, sendo atribuído a cada criança um código

diferente (i.e., L corresponde a uma criança). Os nomes das mesmas foram substituídos pelo inicial do nome próprio. As crianças envolvidas nos grupos de foco realizavam atividades semanais que pretendiam potenciar o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social através da EF. Após estas atividades, a investigadora juntamente com estas crianças refletiam sobre a atividade implementada naquela semana. Também foi enviado a todos os encarregados de educação a declaração de cedência de direitos de imagem (ver Anexo 2) de modo a auxiliar a informação recolhida.

### 3.4. Instrumentos de Recolha de Dados

No presente estudo a recolha de dados optou-se por vários métodos e técnicas de recolha de dados, associados a estudos qualitativos: (a) a observação participante e diário reflexivo; (b) entrevistas semiestruturadas; (c) grupos de foco; (d) gravações áudio e vídeo; e, (e) registos fotográficos. A opção por estes métodos teve como intuito monotonizar a intervenção numa primeira fase, assim como identificar desafios, estratégias e efeitos da mesma. A possibilidade de utilizar várias fontes de evidências é um ponto forte importante dos estudos de caso e dá-se o nome de triangulação de dados (Yin, 2005).

#### 3.4.1. Observação Participante e Diário Reflexivo

Trindade (2007) apresenta vários tipos de observação: i) observação participante; ii) observação não participante; iii) observação participada; iv) observação distanciada; e v) observação intencional. Desta forma, Carmo e Ferreira (1998) referem que a observação não participante implica que o observador não se envolva no contexto observado, isto é, não interage com os participantes. Por outro lado, na observação participante, o agente apesar de observar o objeto de estudo interage com os intervenientes e envolve-se no contexto, de maneira a compreender melhor um determinado fenómeno ou comportamento. Neste contexto, a observação participante foi utilizada, na medida em que o investigador através da observação teve a possibilidade de compreender os comportamentos dos participantes.

Após o início a PES II, as duas primeiras semanas consistiram na observação participante ao longo de duas semanas. Estas duas semanas foram fulcrais para o

planeamento do estudo permitindo assim, compreender os comportamentos de responsabilidade pessoal e social das crianças, refletir sobre os comportamentos observados e definir estratégias de responsabilidade necessárias para a implementação. O diário reflexivo (Alexandrache, 2014; Cunliffe, 2004) utilizado pela EE permitiu refletir e fazer uma análise crítica sobre o que aconteceu (e.g., ‘... as crianças têm dificuldade em partilhar os brinquedos existentes nas áreas.’) e o que poderia ter acontecido (‘... expliquei ao AV que deve compartilhar os brinquedos, pois são de acesso a todas as crianças’).

Ao longo do estudo, recorreu-se a um diário reflexivo (DR), em que eram registados todas as dificuldades e conflitos observados nas crianças durante os dias de observação, de maneira a refletir o planeamento de atividades e estratégias necessárias para o desenvolvimento de responsabilidade. O recurso a este diário foi uma mais-valia ao longo destas sessões de intervenção, na medida em que foi necessário para o planeamento de tarefas (ver Anexo 3) para o grupo em específico. No DR eram conceptualizadas tarefas a desenvolver pelos pais em outros contextos fora da sessão de EF (ver Anexo 4).

#### 3.4.2. Entrevistas Semiestruturadas

Tuckman refere que a entrevista é “um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas” (2005, p. 517). Segundo Sparkes e Smith (2016) podem existir três tipos de entrevista: estruturada, não estruturada e semiestruturada. Em relação às entrevistas estruturadas, o entrevistador apresenta uma série de questões que são aplicadas ao entrevistado em formato fechado. Nas entrevistas não estruturadas são de formato mais aberto, na medida em que o investigador não necessita de um guião pré-definido. Por fim, a entrevista semiestruturada, o investigador prepara um guião, dando possibilidade para mudar a sequências das questões ou acrescentar questões adicionais, sendo de carácter eminentemente mais exploratório. O tipo de entrevista utilizado neste estudo foi a entrevista semiestruturada é um formato flexível de entrevista que envolve questões previamente estabelecidas e outras questões adicionais com base nas respostas dos

entrevistados. Este tipo de entrevista promove flexibilidade no diálogo e a procura de informação não prevista inicialmente (Rubin & Rubin, 2012).

Inicialmente, foi realizada uma entrevista piloto de modo a perceber se as questões estavam adequadas e eram de fácil compreensão para o entrevistado que tinha características similares às dos participantes neste estudo. No presente estudo foi realizada uma entrevista semiestruturada à EC. Esta entrevista teve como objetivo compreender as percepções deste agente educativo quanto às necessidades de desenvolvimento das crianças, bem como fundamentar a criação do programa de intervenção. O guião de entrevista era composto por uma série de questões demográficas: idade; anos de experiência como educadora; habilitações académicas; anos com as crianças como educadora cooperante; tempo de contato com as crianças por semana (em média); tempo de contato com os pais por semana (em média). As restantes partes do guião eram compostas pelas seguintes questões: (a) Na sua opinião, podem ser desenvolvidos valores e competências importantes para a vida através da Educação Física?; (b) Na sua opinião, é necessário utilizar estratégias específicas para promover valores e competências importantes para a vida através da Educação Física?; Quais as vantagens?; (c) Que estratégias têm resultado este ano com as crianças? Porquê?; (d) Que apoio necessita para desenvolver este tipo de trabalho?; (e) Considera útil desenvolver um programa de intervenção baseado na investigação desenvolvida nesta área? Porquê? (f) Na sua perspetiva, qual o papel dos pais no processo de educação de crianças em idade pré-escolar? Porquê?, entre outras, (ver Anexo 5). A entrevista teve a duração aproximada de 31 minutos.

As entrevistas realizadas aos pais tiveram como objetivo compreender a transferência da responsabilidade pessoal e social da sessão de EF para outros domínios da vida, especificamente a intervenção dos pais neste domínio. O guião de entrevista era composto por uma série de questões demográficas: idade; sexo; nível de escolaridade; número de anos no contexto; profissão; tempo de contato com as crianças por semana (em média). As restantes partes do guião eram compostas pelas seguintes questões: (a) Na sua opinião, podem ser desenvolvidos valores e competências importantes para a vida através da Educação Física?; (b) Que estratégias utiliza para promover valores e às competências para a vida do seu educando?; (c) Na

sua perspectiva, qual o papel da educadora no processo de educação de crianças em idade pré-escolar? Porquê?; (d) Na sua perspectiva, sendo o desenvolvimento motor um sistema de transformações no comportamento do indivíduo durante toda a vida, em que fase/ etapa se encontra o seu filho no DM?; (e) Na sua opinião, é necessário utilizar estratégias específicas para promover o desenvolvimento motor?; entre outras (ver Anexo 6) . As entrevistas tiveram a duração média de aproximadamente 29 minutos.

#### 3.4.3. Grupos de Foco

Foram realizados quatro grupos de foco com as crianças envolvidas na intervenção, sendo que existiu estabilidade nos participantes envolvidos neste processo ao longo dos quatro momentos (i.e., estiveram sempre presentes as mesmas crianças em cada grupo de foco). A primeira parte do grupo de foco era constituída por questões de natureza sociodemográfica, a saber: idade das crianças; anos de experiência como a educadora; data. As restantes partes eram constituídas pelas seguintes questões: O que mais gostaram nesta semana?; Em casa com os pais, conseguiram (...)?; Que atividades gostavam de fazer na próxima sessão? Porquê?; entre outras (ver Anexo 7). Utilização de uma técnica de estimulação visual (Lyle, 2003), de modo a facilitar a discussão ao longo do grupo de foco. Os grupos de foco tiveram a duração média de 12 minutos. Para a realização do grupo de foco com as crianças na primeira parte foram dados exemplos de imagens apresentadas no placar da sala em função do que aconteceu ao longo da semana. A outra parte já estruturada, isto é, composta por questões direcionadas com a EF, atividade implementada no dia.

#### 3.4.4. Gravações Áudio e Vídeo

Durante a realização do estudo foram utilizados recursos como o áudio, vídeo e fotografia. O recurso a áudio e vídeo foram mais utilizados, de modo a observar e refletir sobre os comportamentos das crianças nas atividades realizadas. Segundo Silverman (2000), o recurso a vídeo é particularmente útil e importante para estudos em que existe um programa de intervenção. Neste contexto, todas as tarefas implementadas foram filmadas.



### 3.5. Programa de Intervenção

O programa de intervenção denominado 'ESTAR - 'Early Start To Approaching Responsibility' desenvolvidos por investigadores em Portugal e Estados Unidos (Santos, Corte-Real, Regueiras, Dias, & Fonseca, 2017; Santos et al., 2015; Wright, Dyson, & Moten, 2012) foi adaptado à educação pré-escolar e desenvolvido entre setembro de 2017 e dezembro de 2017.

Quanto à implementação do estudo, durante o processo de intervenção foram utilizadas estratégias de modo a promover a responsabilidade pessoal e social das crianças, a saber: (a) atribuição de pontos por cada comportamento positivo; (b) valorização do desempenho das crianças atribuindo uma medalha semanalmente com base no mapa de comportamento mensal construído pela EE; (c) conversa individual e em grupo para definição de objetivos de responsabilidade a atingir; atribuição de responsabilidades (e.g., liderar um grupo, dar voz); utilização do 'cartão de responsabilidade pessoal e social' de modo a promover a transferência da responsabilidade pessoal e social e articular objetivos com os pais (Wright & Stork, 2013). Também foram aproveitadas rotinas já instituídas para promover a responsabilidade pessoal e social nas crianças de modo intencional. Foi definido um 'chefe do dia' (i.e., utilizando uma rotina já estabelecida) que tinha como funções, orientar as crianças para o comboio, controlar o comportamento das outras crianças, e colocar as estrelas no mapa de comportamento. Adicionalmente, utilizou-se o momento de conversa inicial e reflexão final para apresentar e avaliar os objetivos de pessoal e social respetivamente. Após cada sessão de EF, eram promovidas conversas de grupo acerca dos comportamentos das crianças, atividades desenvolvidas e aprendizagens alcançadas. Foi utilizado um sistema de pontuação, realizado num cartaz que representava uma pirâmide com os níveis de responsabilidade pessoal e social (ver figura 13) para as crianças refletirem acerca dos seus comportamentos, promovendo-se uma autoavaliação neste domínio. Neste contexto, utilizaram-se questões orientadoras para estimular este processo de reflexão e envolver todas as crianças: “Empurraste o teu colega?”; “Respeitaste os teus colegas?”; “Participaste na atividade até ao fim?”.

Assim, foram implementadas quatro tarefas de acordo com os diversos níveis de responsabilidade pessoal e social de Donald Hellison (2011). Na primeira tarefa abordou-se o primeiro nível de responsabilidade pessoal e social, isto é, respeito pelos direitos e sentimentos dos outros. Na segunda e terceira tarefas foram abordados o primeiro e segundo níveis de responsabilidade pessoal e social, respeito, participação e esforço. Na quarta tarefa, foram desenvolvidos todos os níveis de responsabilidade pessoal e social exceto o último, a transferência. A transferência da responsabilidade pessoal e social para outros domínios da vida foi continuamente desenvolvida ao longo de toda a intervenção. De referir que apesar de existirem quatro tarefas formais, o modelo de DRPS foi implementado ao longo de todo processo através de um conjunto mais abrangente de tarefas.

### 3.6. Fidelidade do Modelo

Para incrementar a fidelidade ao modelo de DRPS, semanalmente, foram feitas reuniões regulares com o orientador da ESE, com o intuito de construir o programa de intervenção. Também decorreram trocas de e-mail com um especialista na área do DPJ e no modelo de DRPS que serviu como consultor externo, de modo a discutir desafios e obter sugestões para aumentar a fidelidade com que a EE implementou o modelo. Utilizou-se uma ficha de verificação (ver Anexo 8) para monitorizar os níveis de responsabilidade pessoal e social promovidos ao longo da intervenção, componentes do modelo de DRPS, estratégias utilizadas e comportamentos observados. Esta ficha foi preenchida após cada sessão.

### 3.7. Análise de Dados

A análise temática de dados é um processo de organização da informação, com o objetivo de identificar padrões e tendências, bem como criar um quadro categorial que represente as percepções de ações dos participantes neste estudo (Silverman, 2000).

Segundo Braun, Clarke e Weate (2016), a análise de dados passa por um conjunto de fases. Primeiro, a familiarização e codificação, sendo que nesta fase o investigador lê e revê os dados em diversas ocasiões, de modo a identificar-se com o material, assim como desenvolve uma codificação inicial. Segundo, desenvolvimento das categorias e subcategorias que envolve o refinamento das subcategorias definidas previamente e a criação de categorias, através de um conjunto de procedimentos como relacionar subcategorias, criar categorias e identificar temas, através de uma sequência hierárquica. Por último, apresentar uma redação dos resultados que engloba todo o processo de apresentação dos resultados (i.e., quadro categorial e citações dos participantes). Ao longo da análise de informação, comportamentos, transcrições; atravessa-se um processo de codificação iniciando-se por a seleção de informação, de forma a ser possível encontrar irregularidades e padrões agrupando-os em categorias. As categorias são temas que servem para organizar e sequenciar informações recolhidas (Bogdan & Bicklen, 1991).

Esta análise deve ser feita de forma esquematizada ao longo do processo (Coutinho, 2014). As categorias é um meio de classificar os dados descritivos recolhidos anteriormente para proceder à sua análise. Segundo Mesquita e Graça (2013) estas categorias apresentam diversas características, tais como: i) pertinentes e adequadas (i.e., tem de ser uteis e significativas e o seu conteúdo deve ser claro para análise ajustando-se ao propósito do estudo); ii) exaustivas ou inclusivas; (i.e., todo o material pertinente indicado na unidade de registo deve ser classificado); iii) homogéneas (i.e., são coerentes relativos aos critérios de análise); iv) mutuamente exclusivas (i.e., cada unidade só pode ser colocada numa categoria e analisada uma vez); v) objetivas, consistentes e replicáveis (i.e., as regras de classificação/codificação devem ser claras e explícitas de modo a que diferentes analistas concordam com a mesma). Com base nas orientações dadas por Braun, Clarke e Weate (2016), o material foi lido e revisto várias vezes em diferentes ocasiões (i.e., ao longo do processo de

recolha de dados e antes da redação do presente relatório), sendo que foi introduzido no software NVivo 11, sendo este recurso viável e de manuseamento fácil, pelo que possibilitou uma melhor organização dos dados. Neste estudo, recorreu-se à análise temática de conteúdo que, segundo Mesquita e Graça (2013), permite criar um entendimento dos dados através de um conjunto de regras e instruções reportadas por investigadores. Neste contexto, num primeiro momento codificou-se o material (e.g., '(...) as crianças tem dificuldade em partilhar os brinquedos existentes nas áreas. Isto deve-se ao facto das crianças na sua primeira infância encontram-se num “mundo egocêntrico”, na qual tudo o que tem só a ela lhe pertence. Quando se encontra com outras crianças dificilmente irá partilhar algo que seja dela' (DRO, outubro)) num conjunto de subcategorias (e.g., 'Comportamentos de responsabilidade das crianças; Respeito') e posteriormente categorias (e.g., 'Antes da intervenção'), de modo a representar uma lógica hierárquica. No total, obtiveram-se duas categorias e seis subcategorias. Adicionalmente, utilizou-se uma análise híbrida (Fereday & Muir-Cochrane, 2006), tanto indutiva (i.e., orientada pela natureza dos dados; 'trabalho colaborativo entre educadores e pais'), de modo a gerar categorias e subcategorias a partir do material, como dedutiva (i.e., orientada pela teoria existente; 'níveis de responsabilidade')

### 3.8. Qualidade da Investigação

Segundo Tracy (2010) o rigor e a qualidade de uma pesquisa qualitativa é avaliada em diversos critérios universais como a transparência, rigor e contribuição significativa. A mesma autora refere que estes critérios podem ser predeterminados e aplicados em qualquer investigação independentemente da sua intenção. No entanto, certos investigadores não utilizam todos os critérios, somente os que sustentam o seu trabalho e contribuem para a qualidade da sua pesquisa (Smith, 2018). Contudo, procurou-se também descrever aspetos associados à investigação, nomeadamente aos instrumentos de recolha referidos anteriormente, de modo a permitir ao leitor uma boa interpretação do estudo para que posteriormente possa ser replicado. Decorreram discussões periódicas com especialistas, especificamente um consultor externo para apresentar explicações alternativas acerca do trabalho e supervisionar todo o processo. Este consultor externo tinha mais de 20 anos de experiência a

desenvolver projetos de investigação e intervenção com o modelo DPRS. O outro especialista, sendo orientador da ESE, teve como intuito auxiliar na construção do programa de intervenção e supervisionar todo o processo de implementação, análise e escrita.

Por fim, o processo de categorização foi revisto por estes dois especialistas até atingir as categorias finais, sendo estas, i) antes da intervenção e ii) programa de intervenção “ESTAR”. Estas categorias foram divididos em seis subcategorias, de modo a analisar com mais pormenor os comportamentos observados e a necessidade de continuar com o programa de intervenção. De modo a clarificar e simplificar esta categorização, e de modo a auxiliar a análise da EE, foi elaborada a Tabela 4 que apresenta os temas, categorias e subcategorias resultantes da análise dos dados.

*Tabela 4. Categorias e subcategorias resultantes da análise de dados*

Categorias		Subcategorias			
Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social (DRPS)	Antes da intervenção	Comportamentos de responsabilidade das crianças	Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros		
			Participação e esforço		
			Autonomia		
			Liderança/Ajuda aos outros		
	Programa de Intervenção 'ESTAR'	Níveis de Responsabilidade	Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros		
			Participação e Esforço		
			Autonomia		
			Liderança		
		Perceções dos agentes educativos acerca da importância do DRPS			
		Papel da Educadora no ensino da Responsabilidade Pessoal e Social			
		Papel dos pais na transferência da responsabilidade pessoal e social	Respeito		
			Participação e Esforço		
			Autonomia		
			Liderança		
		Trabalho colaborativo entre educadores e pais	Desafios e Barreiras	Necessidade de um programa	
			Motivação		



#### 4. Apresentação dos Resultados

Nesta secção constam os resultados, com toda a informação respetiva às categorias e subcategorias. A subcategoria 'Comportamentos de responsabilidade das crianças' representa as percepções da EE e da EC em relação aos comportamentos das crianças nos diversos níveis de responsabilidade. Na categoria 'Níveis de responsabilidade' reporta-se para o programa de intervenção implementado, na qual, foram abordados os diferentes níveis de responsabilidade com as crianças. Na subcategoria 'Percepções dos agentes educativos acerca da importância do DRPS' são apresentados parágrafos relativamente à importância do DRPS segundo os agentes educativos. Ainda, na subcategoria 'Papel da Educadora no ensino da Responsabilidade Pessoal e Social' refere-se às percepções que os pais em relação à importância do papel da educadora enquanto agente educativa para o ensino da Responsabilidade Pessoal e Social. Na subcategoria 'Papel dos pais na transferência da responsabilidade pessoal e social', representa as percepções da EC e da EE para o trabalho do quinto nível de responsabilidade. Por fim, a subcategoria 'Trabalho colaborativo entre educadores e pais'.

##### 4.1. Antes da Intervenção

###### 4.1.1. *Comportamentos de Responsabilidade das Crianças*

Ao longo do período de observação, as crianças apresentaram comportamentos inapropriados, demonstrando dificuldades em cumprir regras e em respeitar os colegas. Contudo, nesta fase, juntamente com a EC, foi possível caracterizar pormenorizadamente o grupo de crianças em termos de responsabilidade pessoal e social, através de discussões em conversas formais e informais acerca das atitudes das crianças. Tal como se pode constatar na seguinte citação feita pela EE:

À medida que algumas crianças vão realizando as atividades, as restantes encontram-se nas áreas à espera da sua vez. Entretanto, reparei que a área da casinha não estava a ser utilizada e questionei a educadora do porquê. Esta referiu que as crianças não conseguem respeitar as regras, ou seja, só podem estar 4 crianças na cozinha e 2 crianças no quarto e que as mesmas vão para esta área demolir o material. (DRO, setembro)

Durante as sessões, foi possível identificar as crianças com maiores dificuldades a nível de respeito, mais concretamente na partilha de materiais, surgindo por vezes conflitos:

(...) as crianças tem dificuldade em partilhar os brinquedos existentes nas áreas. Isto deve-se ao facto das crianças na sua primeira infância encontram-se num “mundo egocêntrico”, na qual tudo o que tem só a ela lhe pertence. Quando se encontra com outras crianças dificilmente irá partilhar algo que seja dela”. (DRO, outubro).

Já tentei explicar ao AE que deve compartilhar os brinquedos, pois são de acesso a todas as crianças e que brincando com os seus colegas aprendem novas maneiras de construir brinquedos utilizando os legos”. (DRO, outubro)

Em relação ao nível de responsabilidade 'participação e esforço', algumas crianças tinham dificuldade em interessar-se pelas atividades desenvolvidas no domínio da EF e outras áreas. Estas desistiam com facilidade das atividades, pois perdiam o interesse. Tal como se pode constatar numa citação da EE:

(...), a criança A é uma criança distraída. Nunca está atento ao que a Educadora diz. Por muito que seja chamado a atenção continua a estar no seu “mundo”. A única forma de se manter ocupado e com interesse é estar na área das construções”. (DRO, outubro)

Foi também possível verificar as dificuldades que as crianças apresentam na execução de uma tarefa de forma autónoma. Contudo, diariamente nas rotinas estas são autónomas na marcação das presenças, registo do seu nome numa folha de atividades: Em todas as atividades de registo que consiste numa folha de matemática, português entre outras é pedido para escreverem a data do dia, as crianças fazem-no de forma autónoma”. (DRO, outubro)

Também foi identificada a inexistência da ajuda aos outros, ou seja, as crianças não se ajudam em execução de tarefas. Tal como se pode constatar numa citação da EE:

Sempre que as crianças se encontram nas áreas é pedido para arrumar, pois irão de seguida para o recreio. Estas fazem-no, mas não ajudam o seu colega a arrumar, simplesmente ordenam o que utilizaram. Isto, para dizer que, se ajudarem o outro mais tempo passam no recreio e tiveram uma atitude de solidariedade. (DRO, outubro)

Consoante os comportamentos das crianças referidos aos níveis de responsabilidade pessoal e social, a EE tenta compreender o ponto de vista de cada criança e encontrar a melhor solução e estratégias para atenuar estes pequenos conflitos.



#### *4.2. Programa de Intervenção “ESTAR”*

Durante o período de observação surgiu a necessidade de implementar um modelo de intervenção em sala: “É de referir que a questão dos valores deve ser mais explorada, na medida em que estes são fulcrais para o desenvolvimento das crianças a nível pessoal e social. (DRO, setembro)

Assim, após analisar os comportamentos das crianças, refletiu-se sobre o modelo de DRPS que se enquadrava nas características do grupo, por fornecer estratégias e objetivos essenciais para o ensino da responsabilidade pessoal e social. Na entrevista realizada à educadora, é salientada a importância do trabalho dos valores:

Sem isso nada feito. Se não houver respeito pelo outro, se não houver ordem, disciplina na sala não se consegue fazer nenhum trabalho. (EnE, outubro)

Deste modo, foram implementadas atividades e estratégias de responsabilidade pessoal e social associada ao modelo de Donald Hellison com o objetivo de promover a motivação e o reforço positivo.

Semanalmente, após a sessão de EF, eram atribuídos pontos às crianças após a sessão de Educação Física. A pirâmide dos níveis de responsabilidade (ver Figura 13) era composto por diferentes graus de diferentes cores, cada cor correspondendo a um nível I, II, III, IV e V. As crianças avançavam de um nível para o outro (e.g., do respeito pelos direitos e sentimentos dos outros para a participação e esforço) sempre que atingissem os pontos necessários para o efeito. Após a sessão de EF, e no decorrer da reflexão da mesma, as crianças colocavam o seu símbolo na pirâmide dos níveis de responsabilidade abordados no dia tendo em conta o seu comportamento. Diariamente e de forma sistemática através da emissão de feedback pedagógica eram atribuídos pontos às crianças que apresentavam comportamentos responsáveis.

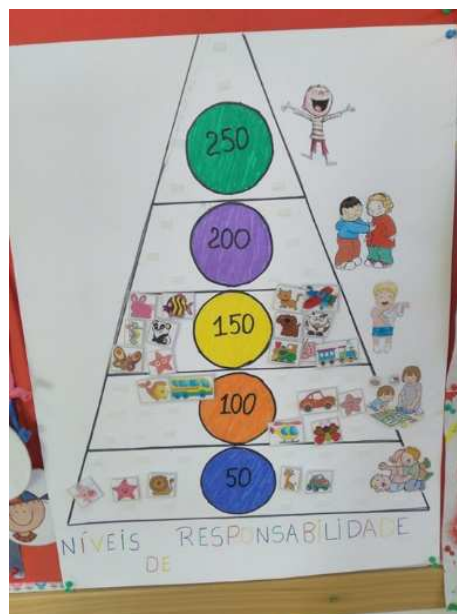


Figura 13. Pirâmide com os níveis de responsabilidade

De modo a reforçar positivamente comportamentos positivos das crianças, todas as sextas-feiras eram entregues medalhas que posteriormente eram colocadas no mapa de comportamento semanal, realizado pela EE. As medalhas simbolizam, as estrelas que as crianças conquistaram diariamente no mapa de comportamento (ver Figura 14).



Figura 14. Mapa de comportamento mensal

#### 4.2.1. Níveis de Responsabilidade

##### 4.2.1.1. Respeito pelos Direitos e Sentimentos dos outros

Mediante a necessidade de desenvolver a responsabilidade pessoal e social, concretamente o respeito pelos direitos e sentimentos dos outros através da EF, utilizaram-se diversas estratégias e atividades. Uma das atividades desenvolvidas

envolvia o nível I de Donald Hellison, sendo o nível mais importante para desenvolver com este grupo.

As crianças foram divididas em cinco grupos de cinco elementos, em que cada grupo é distribuído num dado campo. O espaço da atividade para cada grupo foi delimitado por cones.

A cada grupo foram entregues três bolas de forma aleatória. As crianças que possuíam bolas tinham de apanhar os seus colegas que não tinham a bola, sendo que a forma de apanhar foi feita através do toque da bola no colega, não sendo possível atirar a bola ao colega. No caso, da criança ser apanhada, recebeu a bola e passou a apanhar os seus colegas. Inicialmente, a EE explicou em que consistia o jogo e quais as regras do jogo, tais como, a criança deve apanhar o seu colega utilizando a bola, tocar com a bola numa das partes do corpo sem magoar. Também foram dadas as regras de comportamento, não empurrar o colega, não tirar a bola ao colega, respeitar os colegas. (EE)

Neste sentido a EE valorizava o respeito demonstrado pelas crianças ao terem de entregar a bola ao colega sem empurrar o outro, respeitar as regras do jogo. Assim, nesta atividade o que recaía de importante é o respeito demonstrado pelas crianças.

Criança L: Quando me tocavam no braço com a bola e tinha que depois dar a mão para ter a bola, então ficava quieta. Não empurrar para a bola.

Criança P: eu toquei na LB com a bola.

Criança D: O JV empurrou o TF e tirou-lhe a bola. Eu não fiz isso. (GF1)

Foi notório a motivação e entusiasmo das crianças perante a atividade. Nas figuras que se seguem (ver Figuras 15 e 16) são apresentadas evidências de cada jogo.



*Figura 15. Jogo da Bola*



*Figura 16. Jogo do “Stop”*

Foram utilizadas estratégias para o incentivo das crianças continuarem a atividade. Como também foi utilizado o sistema de pontuação para as crianças refletirem os seus comportamentos.

A estagiária incentivou a GA para continuar dizendo que está quase a terminar o jogo. A criança não quis continuar.

Foi utilizado um sistema de pontuação, realizado um cartaz, uma pirâmide “ Os níveis de responsabilidade” para as crianças refletirem dos seus comportamentos no jogo e em que nível se encontravam. Para tal foram feitas questões de orientações, “ Empurraste o teu colega?” “ Respeitaste o colega?”, “ Participaste na atividade até ao fim?”. (DR, outubro)

Este tipo de intervenção é caracterizado por desafios. Esta criança recusou-se a continuar a atividade tendo ficado até ao fim da sessão sentada. O JV não cumpriu a regra de comportamento. Neste contexto, verificou-se a necessidade de continuar com a implementação do modelo: “De modo geral as crianças cumpriram tanto as regras do jogo como as regras de comportamento, em exceção a GA que deixou de participar na atividade, pois sentia-se cansada de correr. E o JV por não cumprir da regra de comportamento “ não tirar a bola ao colega”. (DR, outubro)

Apesar disso, a maioria das crianças demonstram ter noção dos comportamentos negativos, o que se refletia nas regras estabelecidas do jogo:

- Não se pode tirar a bola (FG)
- Não podemos empurrar o colega (SB)
- Ficar quieto quando dizem “STOP” (DT)

Quanto aos efeitos desta tarefa, foi importante constatar a importância de utilizar jogos para abordar os níveis de responsabilidade. Foi possível identificar crianças capazes de realizar outras tarefas relativas ao nível II e III de Donald Hellison. Como primeira atividade foi possível identificar crianças que apresentaram a participação e esforço na atividade.

A partir dos jogos, podemos trabalhar níveis de responsabilidade, neste caso o respeito e a participação e o esforço e reforçar as atitudes das crianças. Também explicar os não cumprimentos das regras para que num próximo jogo, ou até mesmo numa tarefa do dia-a-dia saibam diferenciar o errado do correto. Através da conversa individual e em grupo as crianças vão percebendo o que devem ou não dizer, e dar-lhes oportunidade em se exprimir. (DR, outubro)

A segunda tarefa teve como objetivo promover o respeito envolvendo uma atividade de português, de modo a consciencializar as crianças das suas atitudes e comportamentos no seu dia-a-dia e terem a capacidade de diferenciar o correto do errado.

(...)a EE convidou três crianças para representarem a história. Posteriormente, questionou-se às restantes crianças sobre os comportamentos que deveriam ter perante tal situação e pensarem nas soluções para esses problemas. Desta forma, é pretendido consciencializá-los das suas atitudes.

Dando continuidade à atividade da manhã, foi proposto às crianças que, em grande grupo, colocassem imagens de situações num Coração Triste e um Coração Alegre. Estes corações foram desenhados em duas cartolinas. (...) Desta forma, as crianças tiveram que perceber que as situações boas aparecem em maioria e que são as atitudes que devem ter para existir um coração alegre. (EE)

No desenvolvimento da atividade, verificou-se que algumas crianças demonstraram comportamentos desviantes, a EE tentou mediar esses comportamentos controlando o grupo: “O que dificultou um pouco a primeira parte da atividade, foi o facto das crianças se encontrar um pouco irrequietas e mantê-las calmas foi um desafio do dia”. (DR, novembro)

Foram utilizadas estratégias como pedir às crianças para levantarem a mão e de seguida coloca-la na boca de modo a criança perceber que tinha de se manter em silêncio para escutar o conto. Estas estratégias ajudaram para que a atividade corresse o melhor possível”. (DR, novembro)

Na dramatização do conto, as crianças mostraram-se voluntárias para representar uma personagem, sabendo que teriam que evidenciar atitudes incorretas, tais como, atirar material para o chão, falar mal para o seu colega: “Na dramatização do conto, as crianças participaram ativamente e com motivação, mostraram-se voluntárias em representar uma personagem. Cada criança representou uma personagem, e com ajuda da EE surgiu um diálogo entre as personagens”. (DR, novembro)



*Figura 17. Dramatização do conto*

Na segunda parte da atividade, as crianças eram conscientes dos comportamentos corretos e incorretos que devem ter no seu dia-a-dia, o que surpreendeu a EE. Pois, as crianças ficaram conscientes que é importante partilhar brinquedos e ter bons comportamentos faz bem ao coração: “(...) após as tarefas foi feita a reflexão das mesmas com o intuito das crianças pensarem nas atitudes que tiveram durante o dia, de alguma maneira fazer conexão com o conteúdo do livro, o nível de responsabilidade abordado foi o respeito. Então as estagiárias questionou as crianças, “Do que aprenderam hoje, com o conto e com o cartaz, vão pensar no que aconteceu e se se comportaram bem, e vão justificar o porquê merecendo ou não para colocar o seu símbolo na pirâmide dos níveis.” (DR, novembro)



*Figura 18. Cartaz- Coração triste e Coração Alegre*

Deste modo, algumas crianças foram conscientes que nesse mesmo dia tiveram maus comportamentos e foram honestos em assumir os mesmos:

(...) uma criança que habitualmente tem um comportamento positivo, e hoje ela bateu numa colega e teve a atitude de colocar o seu símbolo na queixa, isto quer dizer que teve consciência do seu comportamento e sabe que deve melhorar. (DR, novembro)

Relativamente aos efeitos desta atividade neste grupo, verificou-se que a abordagem dos níveis de responsabilidade traz uma mais-valia às crianças para promover a responsabilidade, neste caso o respeito pelos direitos e sentimentos dos outros. Visto que algumas crianças continuam com dificuldade no respeito pelos colegas, este tipo de trabalho possibilita de forma gradual as mudanças de comportamento.

#### *4.2.1.2. Participação e Esforço*

A terceira tarefa foi estruturada pela necessidade de proporcionar atividades referentes ao nível I, II, III e IV destacando-se o nível II. Nesta sessão, as crianças realizaram um circuito com cinco postos de modo a ajudarem-se mutuamente e a esforçar-se na tarefa. Os postos eram os seguintes:

- O primeiro posto, as crianças terão que deslocar-se em cima de uma corda em linha reta.
- O segundo posto, as crianças terão de saltar no interior de 6 arcos ao pé-coxinho.
- O terceiro posto, terão de contornar 6 cones em *zig-zag*.
- No quarto posto, as crianças deverão derrubar os pinos de *bowling*.
- No quinto posto, as crianças pontapeiam uma bola em direção aos cones.

Foram utilizadas estratégias para a execução do circuito: i) atribuição de pontos; ii) a mudança de estação é dada pela EE controlando o tempo e dando oportunidade a todos do grupo executar a tarefa.

Ao longo do circuito foi possível observar a interajuda entre as crianças. No primeiro momento, as crianças ajudavam os colegas:

Criança C: Sim, eu nunca desisti. Mas fiquei cansada.

Criança D: Eu não desisti.

Criança L: Eu ajudei a P a fazer aquilo...

EE: A contornar os cones? (EE)

Criança L: Sim.

Criança P: Ajudei a Lara a por os dedos na bola. (P) (GF3)

A seguinte figura (Figura 19.) evidencia os comportamentos positivos que as crianças manifestaram no decorrer da atividade, por compreenderem a necessidade de ajudar os colegas a ultrapassem os obstáculos.



*Figura 19. Circuito*

Esta tarefa foi muito pertinente e útil e que deve ser realizada continuamente. No final da sessão foi feita a reflexão juntamente com as crianças:

“Foi utilizado um sistema de pontuação, com o objetivo de valorizar comportamentos de responsabilidade (...). Para tal foram feitas questões de orientação “ Respeitaram o colega?”, “ Não desistiram das atividades?” “Sentiram-se cansados?”, “Ajudaram o seu par para percorrer o caminho?” (DR, novembro)

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

Para além de este processo ser gradual, o trabalho dos níveis de responsabilidade, o convívio com as crianças no ensino-pré-escolar irá favorecer os objetivos destes níveis entre crianças. Todavia, cabe ao educador proporcionar esta responsabilidade através de atividades dinâmica e a implementação de estratégias. (DR, novembro)

#### *4.2.1.3. Autonomia e Liderança*

A quarta tarefa foi realizada com o intuito de continuar com os objetivos das sessões anteriores, dando ênfase ao nível III e IV. Desta forma, o objetivo foi proporcionar jogos que permitissem desenvolver os níveis de responsabilidade pessoal e social.

“Jogo do caminho as cegas”, divide-se as crianças em quatro grupos, cada grupo terá de percorrer uma distância marcada por dois arcos e transportar um objeto que está num dos arcos para o outro, em cada viagem.

“Jogo – Arrumar a casa”, as crianças continuam divididas em quatro grupos, cada grupo terá a sua casa feita por um arco, no seu interior terá materiais (bolas, coletes, mecos). O objetivo é que cada grupo ao som do apito arrume a sua casa, ou seja, a criança deve pegar num objeto de cada vez e leva-lo para a casa de outro grupo. O jogo termina ao som do apito. (EE)

Em ambos os jogos foi feita a exemplificação dos mesmos por parte da EE, referindo os seus objetivos. Também foi necessário repetir algumas vezes a explicação



do jogo para uma melhor compreensão do mesmo. A interligação dos jogos foi realizada através de um tema, a família, abordado na mesma semana, sendo que foi possível fazer conexão de umas áreas com outras.

Na passagem de um jogo para o outro, foi lembrado o tema família, abordado na mesma semana de modo a consciencializa-los para o tema e assumir um papel na sociedade: “ (...) a EE lembra às crianças o tema da família e o conto abordado na segunda-feira. Isto é, tendo em conta a dramatização já realizada, as crianças vão ser uma personagem (pai, mãe, filho e filha) e a sua tarefa é arrumar a casa. Desta forma, as crianças percebem que em casa todos temos que ajudar uns aos outros”. (DR, dezembro)

Na Figura 20 e a Figura 21 são apresentadas evidências dos jogos realizados.



*Figura 20. “Jogo às cegas”*



*Figura 21. “Jogo- Arrumar a casa”*

No que diz respeito, à utilização de estratégias foi utilizado a atribuição de pontos; sistema de pontuação, com o objetivo de valorizar comportamentos de responsabilidade; questões de orientação: “ Respeitaram o colega?”, “ Não desistiram das atividades?” “Sentiram-se cansados?”, “Ajudaram o seu par para percorrer o caminho?”, “ Arrumaram a casinha?”, “ Conseguiram levar muitos materiais?”. (DR, dezembro)

Sempre que as crianças conseguiam executar a tarefa eram atribuídos pontos como esforço na tarefa. (DR, dezembro)

Esta atividade foi muito útil para o desenvolvimento da liderança, ajudar os outros e a autonomia:

Todas as crianças encontraram-se no mesmo nível de responsabilidade, a liderança na pirâmide que consta na sala. Isto quer dizer, que todos conseguiram alcançar os níveis de responsabilidade pretendidos para hoje. É de salientar a satisfação da EE pelo trabalho feito durante as sessões, a nível deste trabalho. (DR, dezembro)

EE: Conseguiram transportar objetos sem ajuda?

Criança C: eu e o vicente ganhamos duas vezes e conseguimos arrumar a casa toda

Criança V: pois foi.

EE: Ajudaram os outros?

Criança D: trabalhamos em equipa.

Criança P: eu ajudo sempre. (GF4)

#### *4.3. Perceções dos Agentes Educativos acerca da importância do DRPS*

Para dar mais enfoque a este programa de intervenção, a EE procurou o auxílio dos agentes educativos para compreender quais as suas perceções relativamente ao DRPS. Os agentes educativos são o pilar exemplar para o desenvolvimento pessoal e social das crianças. É a partir de casa que alguns valores devem ser trabalhados para que posteriormente o JI complemente essa educação.

É no contexto familiar e social em que vive, nas relações e interações com os outros e com o meio que a criança vai construindo a sua identidade, respeitar os outros, aprender o que é certo e errado, desenvolver a sua autonomia, conhecer os seus direitos e deveres perante a sociedade e para consigo. (DRO, setembro)

Deste modo, os pais foram convocados para uma entrevista como referido anteriormente. Tal pode constatar a MC e a MD em relação aos valores e o ensino de competências:

“No fundo, é o respeito, a partilha a compreensão”. (MC)

“O respeito, a generosidade, entre ajuda. Os valores que eu acho importantes para mim eu quero transportar para ele. Estas a ver aquele menino que está a ajudar aquele senhor, isto é o correto, e eu tento fazer também o mesmo para dar-lhe o exemplo (...) (MD)

#### *4.4. Papel da Educadora no Ensino da Responsabilidade Pessoal e Social*

Para que o educador implemente um programa de intervenção deve se identificar com o mesmo. Neste caso, a educadora deve beneficiar de um papel mediador e crucial de aprendizagens a promover o bem-estar, autonomia e segurança, como também influenciar positivamente o desenvolvimento da criança a partir de suporte emocional. Então, o adulto responsável deve promover a aquisição de um leque de habilidades imprescindíveis ao desenvolvimento pessoal e social da criança.

Desta forma, a EE procurou saber qual o papel da Educadora no ensino da responsabilidade pessoal e social com os pais. Estes constataram que:

A educadora é um complemento na abordagem dos valores e competências em grande grupo, tendo um foco de atenção maior. Eles tem que se ajudar uns aos outros para conseguirem realizarem as tarefas que a educadora propõem. A educadora deve incutir regras, organizar tarefas, ela não consegue controlar o grupo. (MV)

A educadora vai trabalhar isto porque é consciente, e está nas OCEPE e o que nós queremos de melhor para as crianças. Queremos que ela cresça, em todas as áreas e domínios e subdomínios, promovemos articulação de todas as áreas, os objetivos, avaliamos e temos que dar o nosso melhor todos os dias e por vezes saímos frustradas porque em casa sabemos que aquela criança faz o que quer, bate no pai, na mãe, não há regras (...) e um não vem sempre com uma justificação não é dizer não porque não. Exemplo disto, quer um iogurte não vais comer porque daqui a pouco vais jantar e no final de jantar podes comer. A LC a nível de regras ela não faz o que quer porque eu não lhe permito, faltas de educação, faltas de respeito com os mais velhos. (...). (ML)

#### *4.5. Papel dos Pais na Transferência da Responsabilidade Pessoal e Social*

Sendo a educadora um agente educativo, a EE procurou saber qual a perceção da educadora em relação aos pais para o desenvolvimento pessoal e social das crianças:

Se a família não ajudar, se não há respeito. Se não respeito o pai a mãe, e se não há colaboração e empatia entre os elementos da família o que vamos fazer. (EnE)

A criança tem uma coisa boa é que generaliza sempre as coisas. Ao dar um exemplo e indicar ao trabalhar a autonomia ele vai se tornar autónomo não só na escola mas na vida, em casa, na rua, na sociedade. (EnE)

Em relação às transferências, estes valores e competências vão influenciar, sendo um adulto autónomo e não vai sucumbir à primeira dificuldade, vai pensar o que posso fazer para melhorar. (MV)

Para abordar a transferência do modelo de Donald Hellison, a EE proporcionou a este grupo tarefas para casa com o intuito de procurar dar seguimento ao trabalho dos níveis de responsabilidade para fora da sala. Assim, após cada sessão de Educação Física foi enviado a tarefa para as crianças fazerem juntamente com os pais. Em cada tarefa estava incluída a pirâmide de níveis de responsabilidade.

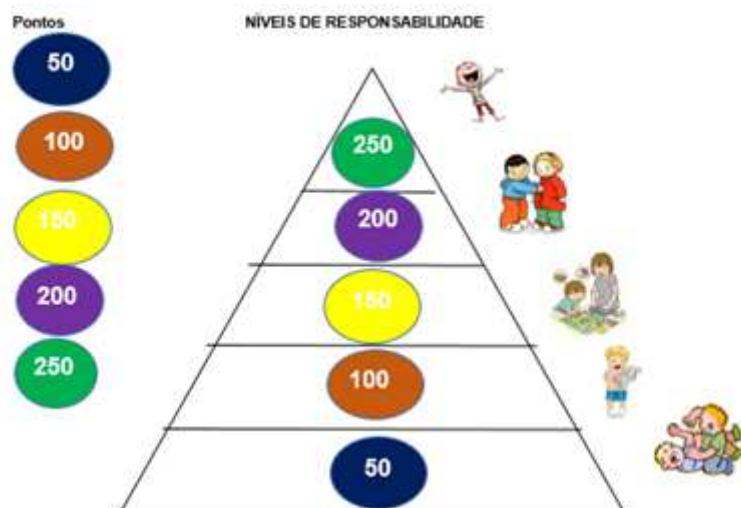


Figura 22. Pirâmide de níveis de responsabilidade (tarefa de casa)

#### 4.5.1. Respeito pelos Direitos e Sentimentos dos outros

No seguimento da atividade realizada hoje, que consistiu num jogo de equipa,

Conta ao teu pai/mãe o nível de responsabilidade e a pontuação de hoje.

Coloque uma tarefa ao seu filho e peça-lhe para trabalhar com outra pessoa, realçando a necessidade de respeitar as necessidades/interesses dos outros.

Faça um balanço da atividade e refira a importância desta competência para o seu filho

---



---



---



---

Nesta tarefa tendo em conta o nível abordado nessa sessão, o respeito, as crianças juntamente com os seus pais tiveram que executar uma tarefa. Após a realização, surgiram respostas positivas:

EM relação à atividade realizada no JI, a LB explicou o que fez mas não transmitiu a pontuação, pois não sabia. Relativamente à tarefa foi aplicada a conversa sobre a importância do respeito das necessidades dos outros. (LB)

Este tipo de atividade é muito importante para a criança perceber que não só ela tem necessidade e interesses, o “outro” também tem e saber até onde ela pode ir, sem afetar ninguém é muito importante. (LR)

No seguimento da atividade realizada hoje, que consistiu na leitura do conto "Desculpe-me", e na dramatização do mesmo e na construção de um cartaz.

Conta ao teu pai/mãe o conto e dramatização que realizaste.

Fale com o seu filho sobre a importância de respeitarmos os sentimentos dos outros.

Faça um balanço da atividade

---

Refira a importância deste valor.

---



---

Dando continuidade à abordagem do nível I de Donald Hellison, a segunda tarefa para casa consta no respeito. Pois na tarefa realizada em sala, o Lucas teve comportamentos desviantes. Assim, os pais referiram a importância deste valor:

O respeito é a base de todo e qualquer relação (pessoal e profissional, ...) (LC)  
 É importante quando se pede desculpa com o coração. Pedir só por pedir e não sentir não interessa. (VP)

#### 4.5.2. Participação e Esforço e Liderança

Esta atividade serve para continuar a desenvolver a responsabilidade pessoal e social do seu filho em articulação com o trabalho desenvolvido no jardim. Hoje, na atividade de Educação física o seu filho aprendeu a respeitar os outros, esforçar-se nas atividades, ser autónomo e teve tarefas de liderança. Neste sentido, peça ao seu filho para falar sobre esta atividade e acerca do modo como ajudou os colegas e se esforçou.

Conte ao seu filho um episódio da sua vida (na escola, no trabalho) em que o seu esforço foi recompensado. Conte ao seu filho outro episódio da sua vida (na escola, no trabalho) que realce a importância de ajudar os outros, independentemente das dificuldades e diferenças.

Faça um balanço da atividade

---

Refira a importância deste valor.

---



---

A terceira tarefa para casa remeteu-se para o nível III e IV do modelo de Donald Hellison, com o objetivo dos pais contar aos filhos um episódio da sua vida e referir a importância destes níveis:

Viver em sociedade, sendo responsável e autónomo, respeitando a diferença e ajudando quem precisa. Liderar se necessário. (FG)  
 (...) com histórias passamos uma mensagem muito importante (...) para a vida toda e que se a criança o tiver como ponto de partida para tudo terá mais facilitado. (LR)

#### 4.5.4. Autonomia e Liderança

Jogo " Caminho às cegas", em par terá de percorrer uma distância marcada por dois arcos e transportar um objeto que está num dos arcos para o outro, em cada viagem. Porém este caminho será feito por uma criança com os olhos vendados e terá a ajuda de um colega para o guiar.

Jogo " Arrumar a casa", em grupos de quatro e terá a sua casa feita por um arco, no seu interior terá materiais (bolas, coletes, mecos). O objetivo é que cada grupo ao som do apito arrume a sua casa, ou seja, a criança deve pegar num objeto de cada vez e leva-lo para a casa de outro grupo.

Esta atividade serve para continuar a desenvolver a responsabilidade pessoal e social do seu filho em articulação com o trabalho desenvolvido no jardim. Hoje, na atividade de Educação física o seu filho aprendeu a respeitar os outros, esforçar-se nas atividades, ser autónomo e teve tarefas de liderança. Neste sentido, peça ao seu filho para falar sobre esta atividade e acerca do modo como ajudou os colegas e se esforçou.

Coloque uma tarefa ao seu filho e peça-lhe para trabalhar com outra pessoa, realçando a necessidade de respeitar as necessidades /interesses dos outros e de ajudar os outros.

Faça um balanço da atividade

---

Refira a importância deste valor.

---

---

Na quarta tarefa para casa, sendo abordados todos os níveis de responsabilidade, são destacados dois níveis o de Autonomia e de Liderança. Após a tarefa executada, os pais juntamente com os seus filhos constataram:

Cooperaram na organização do almoço. Partilharam tarefas. Respeitaram a equipa e a coordenação. (DR)

Aprende a ter respeito pelos outros e pela vontade dos outros, aprende a se autónomo, aprende a ajudar os outros. (SB)

#### 4.6. Trabalho Colaborativo entre Educadora e Pais

É essencial que a educadora tenha um conhecimento aprofundado do meio familiar de cada criança, para que possa intervir, com cada uma delas, com intencionalidade educativa. É necessário que a escola e a família mantenham uma relação de parceria no que respeita à educação das crianças. Esta relação entre a escola-família, para além de auxiliar a educadora na sua intervenção com cada criança, fará com que os pais/famílias, ao sentirem que a sua presença é valorizada e incentivada, estejam mais disponíveis e despertos para o desenvolvimento escolar dos seus filhos, bem como, se sintam seguros e integrados na comunidade educativa.

Nas entrevistas realizadas aos pais e educadora, a EE procurou perceber a existência ou não de trabalho colaborativo entre agentes educativos. Assim, a EC referiu que:

É dar a oportunidade de conviver uns com os outros, é dar-lhes oportunidade alguns momentos agradáveis com os filhos e isso começa a faltar por causa do stress do dia-a-dia das famílias. Eles não passam tempo com os filhos. (EnE)

Os encarregados de educação mencionam que primeiramente o trabalho de valores deve ser abordado em casa e a escola, neste caso o JI, seja um complemento desses valores:

Sendo um agente principal, e nós muitas vezes, pais, desresponsabilizamo-nos um pouco. Todos esses valores e competências devem ser em casa nós pais, trabalhar com eles a parte social e depois é evidente que, eu acho a educadora deve complementar este trabalho de valores e competências. (MC)

Utilizo o diálogo, eu tenho muita abertura com os pais, sou muito comunicativa e tento fazer com eles percebam o futuro dos filhos, pois eu também os tenho (...) os valores eu incuto, mas em casa deve se ser também pois vão para o 1º ciclo e os pais são chamados à escola. Eu tenho muitas chatices com os pais, eu digo abertamente, os filhos são vossos, mas são meus 6 anos (...) e depois tem que lidar com os professores, com os mais velhos. (...) se não houver diálogo, cumprimentos das regras, o confiar no filho ... isto é caótico na sociedade em que estamos, e há mais que não gostam de ouvir as coisas. Eu faço o meu papel e os pais devem fazer o deles. E ouço muitas vezes dizerem que a culpa é da educadora ... a educadora faz o que pode e o que não pode, as vezes está a lutar contra a família, eles enquanto estão no jardim tem as regras sociais. (ML)

#### *4.6.1. Desafios e Barreiras*

Durante o programa de intervenção, a EE deparou-se com dificuldades nas implementações das atividades bem como no controle do grupo.

O que dificultou um pouco a primeira parte da atividade, foi o facto das crianças se encontrar um pouco inquietas e mantê-las calmas foi um desafio do dia.

(...) as crianças não perceberam qual o objetivo da atividade, isto é, as crianças teriam que fazer correspondência da imagem do sentido com a imagem do objeto e colocar um (X).

O que correu menos bem, foi a organização das equipas no segundo jogo. (R3)

#### *4.6.2. Necessidade de um Programa de Intervenção*

Durante o período de observação e após realizadas as entrevistas aos agentes educativos surgiu a necessidade de implementar um programa de intervenção que promovesse o desenvolvimento de responsabilidade pessoal e social do grupo.

Assim, os encarregados de educação e a educadora constataram:

Não só nesta área, mas sim em todas... há programas, para além do nosso ser muito vago... é assim não sou apologista de programas, a criança vai ter programas a partir do 1º ciclo (...) e para que haja um bom desenvolvimento na criança os pais e docentes devem estar sensibilizados. (...) (ML)

Sim, a partir da investigação são fornecidos dados que vão sustentar essa investigação e que podem ser um auxílio. (MP)

Sim, como é uma investigação terá o aspeto prático e os resultados que foram alcançados nesse estudo. (EnE)

#### *4.6.3. Motivação*

Nesta subcategoria são apresentados alguns parágrafos referentes à motivação:

Tem interesse em saber como está o filho. Há certas tarefas que eu peço para fazer com os pais para tentar fazer com o filho em casa. O trabalho que eu faço mais próximos com os pais, a requisição dos livros. Em ler um livro no fim-de-semana, retirar uma palavra nova e construir uma frase. São momentos de partilha e de participação, entre família. E os livros ensinam-nos muito. (EnE)



## 5. Discussão

Os objetivos traçados no início do estudo foram analisar as percepções e os comportamentos de responsabilidade pessoal e social das crianças ao longo da implementação do programa ESTAR e identificar os desafios vivenciados e estratégias de responsabilidade utilizadas pela EE ao longo da implementação do programa ESTAR, especificamente na utilização de uma abordagem deliberada à promoção da transferência da responsabilidade pessoal e social do contexto educativo para outros domínios da vida.

De modo a promover a responsabilidade pessoal e social na implementação de um programa de intervenção, é necessário que o educador efetue um diagnóstico das dificuldades e necessidades das crianças, com o intuito de definir objetivos e estratégias de responsabilidade adequados nas sessões de EF. Estes fatores são importantes para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento nesse âmbito, uma vez que, as estratégias potenciam resultados de aprendizagem coerentes com o DPC. Diversos estudos têm salientado a necessidade de adaptar o modelo de DRPS às características das crianças (Santos et al., 2017). Aliás, Holt et al. (2016) realizaram uma análise da literatura relevante acerca do DPC, sendo que apresentaram um conjunto de pressupostos que resumem a informação proveniente dos estudos realizados nesta área até ao momento. O pressuposto fundamental assenta no facto de ser necessário desenvolver uma abordagem intencional e um clima de DPC, de modo a aumentar este tipo de resultados de aprendizagem. Neste contexto, o educador deve reforçar positivamente os comportamentos das crianças através de estímulos positivos. Neste estudo, o reforço positivo promoveu mudanças nos comportamentos das crianças, uma vez que, a valorização dos comportamentos proporcionou a aquisição de competências pessoais e sociais (Carbonell, et al., 2006). Esta valorização foi realizada a partir de *feedback* pedagógico, a saber: (a) atribuição de pontos; e (b) atribuição de medalhas. A título de exemplo, Pizani, Barbosa-Rinaldi, Miranda e Vieira (2016) utilizaram, numa abordagem semelhante quanto à desmotivação nas aulas de EF, a mesma estratégia. Neste contexto, foi utilizado um sistema de pontuação e um cartaz representado por uma pirâmide com os níveis de responsabilidade pessoal e social, de modo a que as crianças refletissem sobre os seus

comportamentos e fossem recompensadas por atitudes positivas. As rotinas instaladas na sala foram também essenciais para introduzir o modelo de DRPS como por exemplo o 'chefe do dia' (i.e., utilizando uma rotina já estabelecida) que tinha como funções orientar as crianças para o comboio, controlar o comportamento das outras crianças, e colocar as estrelas no mapa de comportamento. Neste estudo, verificou-se que a utilização de um estímulo extrínseco (i.e., recompensa) influenciou os resultados de aprendizagem alcançados pelas crianças (Seligman & Csikszentmihályi, 2000). Assim, para promover a mudança de comportamentos nas crianças, especificamente nesta faixa etária, pode ser necessário a utilização de um clima extrinsecamente motivante (Deci & Ryan, 2008).

Turnnidge, Côté e Hancock (2014) garantem que o desenvolvimento de competências individuais e pessoais das crianças, como por exemplo a confiança, ajudam no sucesso de programas com o intuito de promover a responsabilidade e o DPC, promovendo a aplicação destas competências em diferentes contextos (e.g., casa, escola, comunidade). É de referir que um programa de intervenção deve ser estruturado de maneira a considerar os interesses das crianças, facilitando o processo de promoção de responsabilidade pessoal e social, sendo a EF um contexto que pode originar resultados de aprendizagem coerentes com o modelo de DRPS. Assim, o educador deve desempenhar um papel fulcral na promoção de valores e na mudança de comportamentos através de uma abordagem deliberada, rejeitando a ideia de que a EF automaticamente promove este tipo de resultados (Esperança et al., 2013).

No presente estudo, foram implementados diversos elementos propostos por Hellison (2011) para a estrutura das sessões de EF em programas desta natureza: (i) conversa individual; (ii) reuniões de grupo; (iii) conversa de consciencialização; (iv) atividade física; (v) reflexão final. Durante o processo de intervenção foram também utilizadas estratégias de modo a promover a responsabilidade pessoal e social das crianças, rejeitando-se a utilização de estratégias negativas de ensino como diferentes formas de punição (Gongora, Mayer, & Mota, 2009). Através destas estratégias, foi possível verificar melhorias nas relações interpessoais, o que se traduziu em interações positivas entre crianças e que possibilitou o desenvolvimento pessoal e social de cada criança (Arribas, 2004). Apesar de ser evidente a falta de estudos implementados nesta

faixa etária, constatou-se o impacto positivo do programa de intervenção nestas crianças.

Por fim, a transferência foi promovida, igualmente, com sucesso, sendo que é um trabalho progressivo e que requer tempo. A articulação dos objetivos e estratégias presentes no modelo de DRPS com os pais, através da utilização do 'cartão de responsabilidade' surtiu efeitos positivos, sendo algo útil, mas simultaneamente viável, mediante os constrangimentos existentes (e.g., cultura dos contextos, tempo disponível). Assim, para transferir competências nos contextos educativos, é essencial que os pais procurem reforçar as aprendizagens efetuadas nas sessões de EF em em outras áreas de conteúdo em casa. A colaboração com os pais relevou-se essencial para desenvolver a transferência. Em estudos anteriores, verifica-se que o papel dos pais tem sido destacado, mas que esta articulação é, por vezes, problemática (Neely & Holt, 2014).

## 6.Recomendações

O trabalho colaborativo entre agentes educativos é essencial para o DRPS. Tal como refere Post e Hohmann (2007) “Pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto na sua capacidade de proporcionar cuidados e educação infantil às crianças.” (p. 352). É fundamental que o educador tenha um conhecimento aprofundado do meio familiar de cada criança, para que possa intervir, com cada uma delas, com intencionalidade educativa. Para que tal aconteça, é necessário que a escola e a família mantenham uma relação de parceria. Os pais podem reforçar o trabalho desenvolvido para promover a responsabilidade pessoal e social através da EF, bem como mostrar interesse por esta temática e pelo trabalho dos educadores. Contudo, são necessárias medidas concretas para o envolvimento dos pais. Assim, torna-se importante desenvolver esforços para alinhar o modelo DPRS com a perspetiva dos pais, isto é, transmitir a ideia de que o modelo DPRS é uma mais-valia para o DRPS das crianças, apresentando situações reais e viáveis para que a articulação aconteça. É necessário reconhecer que existem diferenças na disponibilidade e interesse para promover o DRPS. Nem todos os pais têm a mesma disponibilidade para se envolverem em atividades e programas nos contextos educativos, o que suporta o facto de, no presente estudo, metade dos pais

não terem respondido e enviado o 'cartão de responsabilidade' atempadamente. Contudo, é necessário desenvolver um trabalho diferenciado com cada pai e progressivo (i.e., com expectativas reais) de modo a conseguir mobilizar toda a comunidade educativa para a utilização do modelo de DRPS. Assim, as rotinas (e.g. 'cartão de responsabilidade') pré-estabelecidas e existentes na maior parte dos contextos educativos podem ser aproveitadas para: (i) sensibilizar os pais para a importância do ensino da responsabilidade através da EF; (ii) apresentar sugestões acerca do modo como os pais podem desenvolver a responsabilidade em outros domínios da vida; e (iii) promover a criação de rotinas de reflexão conjuntas entre pais e educadores.

Neste estudo, verificou-se que a aplicação do modelo DPRS é um processo desafiante. É fundamental articular objetivos e estratégias com os pais, de modo a aumentar o êxito na transferência da responsabilidade para outros domínios da vida e, assim, ultrapassar eventuais desafios. Este estudo implicou a implementação de um programa de intervenção durante sessões no domínio da Educação Física. Contudo, sugere-se que o modelo de DRPS de Hellison (2011) possa ser abordado em outras áreas de conteúdo, cursos de formação inicial e contínua de educadores bem como direcionados para pais. A implementação do modelo de DRPS e de outros modelos de intervenção com este tipo de objetivos são ainda pouco estudados e escassos na realidade Portuguesa, sendo necessário que os contextos educativos procurem, eventualmente, (a) desenvolver iniciativas centradas no modelo de DRPS para influenciar as práticas de educadores e pais, e (b) exista uma maior rigor na transferência de conhecimento das investigações realizadas para as realidades educativas.

Noutra perspetiva, os educadores devem estar a par das dificuldades e necessidades de desenvolvimento de cada criança, sendo que devem ser formulados objetivos e utilizadas estratégias na EF que possam ser extensíveis a outros domínios da vida. A utilização do modelo de Hellison (2011) ou similares pode ser útil para auxiliar os educadores a ultrapassar desafios e promover o DRPS na Educação Pré-escolar.

Os cursos de formação inicial e contínua de educadores, sendo um fator essencial para os educadores, podem expor estes agentes a modelos como o de Hellison (2011) e a resultados de investigações anteriores para facilitar o ensino da responsabilidade pessoal e social através da EF. Paralelamente, os contextos educativos podem promover ações educativas no âmbito deste modelo bem como sensibilizar a comunidade educativa para a responsabilidade pessoal e social. Ambas as propostas podem ser implementadas.

De modo a desenvolver programas de DPC através da EF, o educador deve adequar as características do programa de intervenção ao contexto educativo, especificamente aos participantes. Este deve adotar um papel ativo que afete positivamente o público-alvo, de modo a garantir mudanças de comportamentos num dado contexto específico. Tradicionalmente, em certos casos, os processos de avaliação não são ponderados no processo de ensino e aprendizagem, especificamente no que se refere à responsabilidade pessoal e social (Escartí, Wright, Pascual, & Gutiérrez, 2015). Apesar disso, de modo a concretizar as premissas referidas anteriormente (i.e., desenvolver programas de intervenção adequados) é essencial recorrer a protocolos de avaliação úteis e que cumpram os princípios da fiabilidade e validade. A título de exemplo, diversos investigadores têm desenvolvido sistemas de observação sistemáticos como o TARE (i.e., 'Tool for Assessing Responsibility-based Education'), com o objetivo de analisar os comportamentos de responsabilidade das crianças e educadores (e.g., Escartí, Gutiérrez, Pascual, & Wright, 2013). Esta análise permite (a) identificar as necessidades das crianças, (b) avaliar os efeitos e qualidade da intervenção; e (c) refletir acerca da utilidade dos objetivos, estratégias e atividades.

## 7. Conclusões e Sugestões para Futuros Estudos

Este estudo foi realizado num contexto específico, especificamente numa sala de um JI situado em Viana do Castelo. Verificou-se a importância de promover o DRPS, como também promover a transferência para outros contextos. Apesar da contribuição dada por este estudo, seria interessante replicar o mesmo estudo com outros grupos de crianças com diferentes características (e.g., comunidades desfavorecidas), de modo a ser possível analisar realidades distintas. Também seria proveitoso elaborar estudos que considerem a criação de um grupo de controlo e de

um grupo experimental ao longo de um ano letivo completo ou num período mínimo de três meses. Especificamente, futuros estudos desta natureza devem ser alargados a outros contextos da educação pré-escolar, de modo a obter-se resultados mais consistentes que sustentem práticas educativas mais informadas e fundamentadas na investigação educacional com o modelo de DRPS.

O presente estudo proporciona um contributo importante para uma melhor compreensão acerca dos desafios e estratégias associadas à promoção da responsabilidade pessoal e social através da EF, especificamente da transferência. O recurso às perceções e ações de EE, EC, pais e crianças facilitou a obtenção de uma análise abrangente acerca desta temática, o que resultou num conjunto de estratégias que podem ser úteis a estes agentes, aquando da promoção do modelo de DRPS. Por fim, esta investigação pode sustentar a necessidade de refletir acerca do que está a ser realizado para promover a responsabilidade nos contextos educativos e o que pode ser melhorado para que esta intervenção seja mais efetiva, considerando a necessidade de medidas úteis e viáveis.

### CAPÍTULO III- REFLEXÃO GLOBAL DA PES I E II

A presente reflexão surge no âmbito da PES de forma global, isto é, PES I e PES II para evidenciar os aspetos fundamentais decorridos em contexto de estágio e inerentes ao trabalho em pares e individualmente desenvolvido. A PES decorreu em dois semestres, caracterizando-se por desafios e dificuldades, procurando motivação para um trabalho árduo referente à PES II.

O mestrado em Educação Pré-Escolar dividiu-se em três semestres, na qual foram abordadas componentes teóricas e práticas. O primeiro semestre remeteu-se para uma vertente teórica, onde foram lecionadas didáticas que originaram aprendizagens significativas para serem conduzidos para o contexto em prática. No segundo semestre, tivemos a possibilidade de continuar com componente teórica, em simultâneo com componente prática (PES I), na creche dividida em dois momentos. O primeiro momento ocorreu no berçário (0 a 1 ano de idade) e o segundo momento na creche (i.e, com crianças entre os 2 e 3 anos), onde foi possível partilhar momentos educativos e de lazer. Por último, o terceiro semestre envolveu sessões de seminário relacionadas com as didáticas abordadas anteriormente e uma sessão direcionada com a saúde, especificamente as precauções a tomar com as crianças (Primeiros Socorros). Esta temática é sem dúvida uma mais-valia para o meu futuro enquanto educadora de infância. O estágio da PES II, decorreu-se neste último semestre, apresentando-se com um carácter prático e com um período mais longo onde somente presenciaram-se criança do pré-escolar (i.e, 3 aos 6 anos). Foi neste contexto que tive oportunidade de realizar o presente relatório.

De maneira a alcançar uma preparação adequada para a prática pedagógica nos diferentes contextos educativos, o primeiro semestre foi lecionado por vários docentes, que nas diversas didáticas partilharam vários conhecimentos preparando-nos para um futuro a nível profissional. Os professores foram fundamentais para a prática, na medida em que foram persistentes nas correções das planificações, apresentaram conselhos e sugestões acerca da implementação e identificaram alguns aspetos a melhorar em futuras sessões. O fato dos docentes estarem semanalmente ao local de estágio para poderem observar a implementação também fez que as reuniões de reflexão fossem mais proveitosas, uma vez que estavam inteirados com o

contexto e dinâmica do grupo. No meu ponto de vista, o facto de termos um estágio estruturado deste modo facilita o nosso papel como estagiários, assegurando-se assim a qualidade das implementações, assim como a formação académica e profissional.

No decorrer das práticas, o período de observação foi fulcral para a recolha de informação necessária, ou seja, para compreender o que a criança diz, faz, como interage com os outros e como aprende. É de referir que duas semanas de observação é um período de tempo muito curto, mais ainda assim possibilitou-nos ter uma visão acerca do nível de desenvolvimento, competências e necessidades da criança.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES I) decorreu no segundo semestre num contexto de berçário e creche, três dias por semana ao longo de duas semanas de observação, sendo as restantes semanas de implementação de atividades. Também permitiu-nos contactar com crianças de três faixas etárias diferentes, a saber: o berçário dos zero meses a um ano; na creche de um a dois anos; e dos dois anos aos três anos.

No que diz respeito ao berçário, esta prática única ofereceu-me aprendizagens importantes para o meu futuro. Inicialmente, não tinha sugestões para atividades a proporcionar aos bebés. Neste contexto, surgiu a oportunidade de experienciar momentos de estimulação a nível musical, experiências com água, materiais reciclados e observar o desenvolvimento do bebé, tendo em conta que a partir de poucos recursos do quotidiano conseguimos contribuir para o seu desenvolvimento sensorial e motor. Assim, o meu balanço acerca destas sessões é bastante positivo, sendo que realizamos todas as atividades previstas, e os bebés mostraram-se agradados com as atividades propostas.

É importante que qualquer futura educadora tenha competências e conhecimentos que facilitam o desenvolvimento de crianças em distintas faixas etárias. No que concerne à creche, a prática pedagógica proporcionou-me aprendizagens relevantes, na medida em que foi possível vivenciar e planificar atividades adaptadas a esta faixa etária, tendo em conta a sua capacidade de execução e o sucesso na atividade, o que por vezes tornou-se complexo. Neste contexto, refleti sobre a relação família-escola e família-bebé. Para ter uma melhor perceção e compreensão acerca desta temática, elaborei um questionário fundamentado na



literatura acerca do desenvolvimento motor e sensorial do bebê, para perceber a intervenção dos pais a este nível. Nestas faixas etárias é importante estimular o bebê através de recursos do cotidiano, mas com intencionalidade.

A PES II foi uma prática mais intensiva e cansativa, uma vez que, estivemos em contexto educativo desde setembro a dezembro de 2017, com quatro a cinco dias por semana de prática pedagógica. Tal como no semestre anterior, surgiram duas semanas de observação e as restantes de implementação. Esta prática desempenhou um papel fulcral, pois estivemos com um grupo novo de crianças em outra instituição, o que implicou o aparecimento de novos desafios, a necessidade de adaptação, bem como a interação com novos colegas de trabalho. Desta forma, a PES II possibilitou-nos a visão da realidade de uma educadora de infância que, atualmente, pode transitar de contexto educativo com regularidade. Para além da realização dessa intervenção pedagógica, tive o papel acrescido de investigadora.

Neste contexto, o estudo desenvolvido possibilitou introduzir uma tentativa de mudanças dos comportamentos das crianças e pais através do modelo de DRPS, com o contributo de atividades promotoras do desenvolvimento de regras e estratégias que facilitem a responsabilidade pessoal e social no contexto educativo e em outros domínios da vida através da EF. A importância dos pais neste estudo foi fundamental, na medida em que devem ter consciência da sua influência no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social da criança e proporcionar momentos/ tarefas para dar continuidade ao trabalho desenvolvido no JI.

Este estudo surgiu no seguimento do trabalho realizado na PES I que tinha como objetivo desenvolver competências nos pais para que pudessem promover o desenvolvimento da responsabilidade. As experiências vivenciadas na PES I levaram-me a conceptualizar este estudo e aprofundar a relação educador-pai. Uma futura educadora deve dar a conhecer o trabalho desenvolvido na sala, os seus planos e ideias, deve-se mostrar interessada no bem-estar da criança e criar uma relação de confiança e cooperação com os pais. “Quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem ativa para as crianças (...) descobrem que podem prestar às crianças de quem cuidam um serviço educativo com uma abordagem consistente, porque definem juntos os objetivos e planeiam em conjunto

quais as estratégias para os concretizar.” (Hohmann & Weikart, 2007, p.131-13). Um dos grandes desafios sentidos na realização deste estudo, foi o facto de existir pouca bibliografia em português sobre o DPC e sobre a transferência dos níveis de responsabilidade, o que me desafiou e “obrigou” a investir em bibliografia em inglês e espanhol, bem como desenvolver estratégias para efetivar a articulação entre pais e educadores.

No decorrer do estágio, em concreto na PES II, também conseguimos aprender diferentes e novas estratégias para o controlo disciplinar do grupo. Este ponto foi, sem dúvida, o mais importante ensinamento que levo desta experiência como estagiária. As atividades desenvolvidas e as estratégias utilizadas ajudaram-me a compreender as diversas abordagens necessárias para promover o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social com um grupo de crianças que apresentou alguns comportamentos desafiantes como o desrespeito pelos direitos e sentimentos dos outros. Desta forma, aprendi que qualquer criança, por muitas dificuldades que apresenta a nível da responsabilidade, deve ser valorizada e recompensada pelas atitudes positivas. Esta experiência ajudou-me a perceber melhor que ser educador não é uma tarefa fácil e que a este cargo está associado muito trabalho, não só na creche ou jardim-de-infância, mas também em casa. Quando entrei para a licenciatura, a justificação mais plausível que eu encontrava para ter entrado neste curso foi o meu gosto por estar com as crianças. As experiências destes últimos meses foram repletas de aprendizagens e lições, sendo que considero a PES II a prática mais marcante ao longo destes cinco anos e que ajudou a confirmar, o que pretendo fazer futuramente.

## REFERÊNCIAS

- Alexandrache, C. (2014). Journal reflexive, an instrument for student preparation in the teaching profession. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 20–24.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática - Guia Pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação.
- Arribas, T. (2004). Motricidade e Expressão Corporal. Em T. A. Lleixá (ed.), *Educação Infantil - Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (pp. 75-95). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M., Guallar, A. & Pons, D. (2006). Análisis de la estructura de valores en los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 345-358.
- Blanco, P. (2015). El desarrollo Positivo en los Programas de Actividad Física y el Deporte. *Revista Digital de Educación Física*, 32, 82-96.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016) Using thematic analysis in sport and exercise research. *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (pp.191-205). London: Routledge.
- Brustad, R., & Parker, M. (2005). Enhancing positive youth development through sport and physical activity. *Psychologica*, 39, 75-93.
- Bogdan, R., & Bicklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Bicklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bowers, E., Li, Y., Kiely, M., Brittian, A., Lerner, J., & Lerner, R. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 720-835.
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. *Análise Psicológica*, 1(14), 7-98.
- Camiré, M., Trudel, P., & Bernard, D. (2013). A case study of a high school sport program designed to teach Athletes life skills and values. *The Sport Psychologist*, 27, 188-200.
- Carbonell, A., Sanmartín, M., Baños, C., Suelvas, D., & Flores, C. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 341, 373-396.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, C. (2004). *Língua oral e escrita na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cecchini, J., Montero, J., & Peña, J. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637.
- Conroy, D., & Coatsworth, D. (2006). Coach training as a strategy for promoting youth social development. *The Sport Psychologist*, 20, 128-144.
- Corte-Real, N. (2016). Aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social na sala de aula. Em N. Corte-Real, C. Dias, L. Regueiras, & A. Fonseca, *Do Desenvolvimento Positivo ao Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social através do Desporto: Entre a Teoria e a Prática* (pp. 268-290). Porto: FADEUP.
- Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., & Fonseca, A. (2016). *Do Desenvolvimento Positivo ao Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social Através do Desporto: Entre a Teoria e a Prática*. Porto: FADEUP.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunliffe, A. (2004). On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education*, 28(4), 407-426
- Damon, W. (2004). What is Positive Youth Development? *ANNALS*, 591, 13-24.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Marín, D. (2010). Application of Hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: El programa de responsabilidad personal y social. *Revista de psicología general y aplicada*, 62(2), 45-52.
- Escartí, A., Marín, A., & Martínez, M. (2011) II Congreso del Deporte en Edad Escolar. *Desarrollo positivo en las clases de educación física: el modelo de responsabilidad personal y social*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D., Martínez, M., & Tarín, S. (2012). Applying the Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR) in Spanish Schools Context: Lesson Learned. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 178-196.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.
- Escartí, A., Wright, P., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2015). Tool for assessing responsibility-based education (TARE) 2.0: Instrument revisions, inter-rater reliability, and correlations between observed teaching strategies and student behavior. *Universal Journal of Psychology*, 3(2), 55-63.
- Escartí, A., Llopis-Goig, R., & Wright, P., M., (2016). Assessing the implementation fidelity of a school-based teaching personal and social responsibility program in physical education and other subject areas. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 12-23.
- Esperança, J., Regueiras, L., Brustad, R., & Fonseca, A. (2013). Um olhar sobre o desenvolvimento positivo nos jovens através do desporto. *Revista de Psicologia del Deporte*, 22, 481-487.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os Paradigmas de Investigação em Educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Franco, A. F. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 325-332.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40.
- Fuligni, A., S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S., S., & Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children.
- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gordon, B., Thevenard, L., & Hodis, F. (2012). A national survey of New Zealand secondary schools physical education programs implementarion of the teaching personal and social responsibility (TPSR) model. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 197-212.
- Gongora, M., Mayer, P., & Mota, C. (2009). Construção terminológica e conceitual do controle aversivo: Período Thorndike-Skinner e algumas divergências remanescentes. *Temas em Psicologia*, 17(1), 209-224.

- Guba, E., Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In Handbook of qualitative research. New York: Sage.
- Hamre B., & Pianta R. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949–967.
- Hellison, D., Martinek, T., & Cutforth, N. (1996). Beyond violence prevention in inner-city physical activity programs. *Peace and conflict: Journal of Peace Psychology*, 2(4), 321-337.
- Hellison, D. (2003). *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Chicago: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *QUEST*, 54(4), 292-307.
- Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and social Responsibility Through Physical Activity* (3<sup>a</sup> ed). USA: Human Kinetics.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holt, N., Neely, K., Slater, L., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., Tamminen, K. (2016). A grounded theory of positive youth development through sports based on results from a qualitative meta-study. *Internacional Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1-49.
- Leite, L. (2002). As actividades laboratoriais e o desenvolvimento conceptual e metodológico dos alunos. *Boletim das Ciencias*, 51, 83-92.
- Lerner, R., Almerigi, J., Theokas, C., & Lerner, J. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- Lyle, J. (2003). Stimulated Recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861-878.
- Martinek, T., Schilling, T., & Johnson, D., (2001). Transferring Personal and Social Responsibility of Underserved Youth to the Classroom. *The urban Review*, 33(1), 29-45.
- Martinek, T., Schilling, T., & Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 141-157.
- Martinek, T., & Hellison, D. (2009). *Youth Leadership in Sport and Physical Education*. New York: Palgrave Macmillan.

- Martínez, B., Mármol, A., Velenzuela, A., Sánchez, E., & Luís, R. (2012). Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de vida de los escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 13-18.
- Madsen, K., Hicks, K., & Thompson, H. (2011). Physical activity and positive youth development: Impact of a school-based program. *Journal of School Health*, 81(8), 462-470.
- Manoel, E. (2007). Criança e desenvolvimento: Algumas notas numa perspectiva etária. Em R. Krebs, & C. Neto, *Tópicos em Desenvolvimento Motor na Infância e Adolescência* (pp. 188-199). Rio de Janeiro: LECSU.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2016). *Investigação qualitativa em desporto*. Porto: FADEUP.
- Mir, G. (2004). A criança e o seu crescimento: Aspectos motores, intelectuais, afetivos e sociais. Em T. Arribas, *Educação Infantil - Desenvolvimento, Currículo e organização escolar* (75-95). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neely, K., & Holt, N. (2014). Parents' perspectives on the benefits of sport participation for young children. *The Sport Psychologist*, 28, 255-268.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Pavão, M., (2017) O desenvolvimento positivo e estratégias de responsabilidade na Educação Pré-Escolar. Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Viana do Castelo- Escolar Superior de Educação.
- Peixoto, A. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: Atividades laboratoriais em ciências físicas*. Penafiel: Editorial Novembro
- Piaget, J. (1989). *Psicologia e epistemologia*. Lisboa: Don Quixote.
- Pierce, S., Gould, D., & Camiré, M. (2017). Definition and model of life skills transfer. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 10(1), 186–211.
- Pittman, K. J., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., y Ferber, T. (2001). *Preventing problems, promoting development, encouraging engagement: Competing priorities or inseparable goals?* Forum for Youth Investment.
- Pizani, J., Barbosa-Rinaldi, P., Miranda, A., & Vieira, L. (2016). (Des) motivação na educação física escolar. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, 38(3), 259-266.

- Post, J. & Hohmann, M. (2007). Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy R., & Campenhoudt, L. V., (2005). Manual de Investigação em ciências sociais 4ª edição. Lisboa: Guilherme Valente.
- Rubin, H., & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Ruiz, L., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L., & Jiménez, P. (2006). El proyecto esfuerzo: Un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 933-958.
- Santos, F. (2016). O modelo de desenvolvimento de responsabilidade pessoal e social em crianças em risco de exclusão social. Em N. Corte-Real, C. Dias, L. Regueiras, & A. Fonseca, *Do Desenvolvimento Positivo ao Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social através do Desporto: da teoria à prática* (pp. 192-212). Porto: FADEUP.
- Santos, Corte-Real, N., Regueiras, L., Dias, C., & Fonseca, A. (2017). A perspetiva do professor de educação física na implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 40, 69-76.
- Seligman, M., & Csikszentmihályi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Severinsen, G. (2014). Teaching personal and social responsibility to juniors through physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 5(1), 83–100.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Thousand Oaks: Human Kinetics.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para Educação-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook* Thousand Oaks.: SAGE.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Smith, B., & McGannon K., (2018). *Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology*. New York: Routledge.
- Sparkes, A., & Smith, B. (2016). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product*. New York: Routledge.



- Taquelim, C. (2011). *Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão*. Lisboa: Casa da Leitura.
- Tracy, S. (2010) Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellence qualitative research, *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação - Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. (2014). Positive youth development from sport to Life: Explicit or implicit transfer? *Quest*, 66(2), 203-217.
- Veríssimo, I. (2012). *A expressão musical na Educação Pré-escolar*. Mestrado na Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- Walsh, D., S., Ozaeta J., Wright P. (2010) Transference of responsibility model goals to the school environment: exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 15–28.
- Weiss, M. (2011). Teach the children well: A holistic approach to developing psychosocial and behavioral competencies through physical education. *Quest*, 63, 55-65.
- Wright, P., White, K., & Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: A collective case study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 71-87.
- Wright, P. & Stork, S. (2013). Recommended practices for promoting physical activity in early childhood education settings. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 84, 40-43.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

## ANEXOS

### Anexo 1- Consentimento informado



#### Consentimento Informado

Eu, \_\_\_\_\_,  
encarregado \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ educação \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_,  
declaro que cedo os direitos de imagem do/a meu/minha educando/a às alunas estagiárias da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, para efeitos formativos, sem divulgação das mesmas. Adicionalmente, convoco-o para uma entrevista. Esta tem como objetivo perceber os comportamentos das crianças centrado no desenvolvimento pessoal, social e motor.

Viana do Castelo, \_\_\_\_\_ de Outubro de 2016

Assinatura|

\_\_\_\_\_

## Anexo 2- Declaração de cedência de direitos de imagem

### **Declaração de cedência de direitos de imagem**

Ex.mo Encarregado de Educação

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e durante este semestre iremos desenvolver a nossa Prática de Ensino Supervisionada II na sala do seu educando. Para desenvolver a nossa prática necessitamos de recolher algumas informações em formatos de vídeo ou de fotografia, relativas ao modo como as crianças desenvolvem diferentes atividades. A nossa Prática de Ensino Supervisionada II contará com a Supervisão da Orientadora Cooperante Cármen Guerra da equipa de Supervisores da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Com estes registos pretende-se, entre outros objetivos, proporcionar momentos privilegiados com diferentes atividades para o seu educando e desenvolver um estudo de investigação sobre os comportamentos de educadores e crianças em contexto pré-escolar.

Como estas atividades estão integradas na nossa Prática de Ensino Supervisionada será importante que se efetue a filmagem ou se tire algumas fotografias das sessões com a finalidade de se proceder à análise, discussão e reflexão do processo ensino e aprendizagem apenas com os nossos supervisores. Adicionalmente, convoco-o para uma entrevista. Esta, tem como objetivo perceber os comportamentos das crianças centrado no desenvolvimento pessoal, social e motor.

Neste sentido, vimos pedir a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para se efetuarem filmagens ou fotos e outras recolhas de dados para uso exclusivo da Prática de Ensino Supervisionada em causa, com o compromisso de que todo o material recolhido será utilizado apenas para esse fim e será destruído quando não for necessário.

Viana do Castelo, 08 de outubro de 2017

As mestrandas

A Orientadora Cooperante

O encarregado de educação

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



### Anexo 3- Exemplos de tarefa

#### Planificação das Atividades

**Responsável pela implementação:** Jacinta Miguel nº 14712

**Par(es) Pedagógico(s):** Catarina Vilaça nº12694; Jacinta Miguel nº 14712

**Identificação da Creche:** Jardim-de-Infância da Meadela

**Data:** 9 a 12 outubro

**Ambiente Educativo:** Sala de 5 anos

**Parceiros Educativos:** Cármen Guerra

**Grupo:** (25 crianças) – (5 anos)

Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem	Competência/Objetivos	Atividades (Estratégia/ sequência/descrição da atividade/organização do grupo)	Recursos materiais/espacos físicos	Avaliação (o que se pretende que a criança aprenda)
---	-----------------------	---	------------------------------------	--

<p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b></p> <p><u>Domínio da Educação Física</u></p>	<p>Cumprir as regras de comportamento.</p> <p>Andar à volta do círculo dos arcos.</p>	<p><b>Sessão 1</b></p> <p>A atividade deste dia será no âmbito da Educação Física, na qual será realizado o “Jogo dos arcos” e a estagiária irá ter o apoio do seu par. Para a realização deste jogo será colocado a regra de que quem não se comportar devidamente, como por exemplo: empurrar o colega e retirar a cadeira do local, terá uma cruz no mapa do comportamento e quem tenha um bom comportamento é atribuído 10 pontos. O jogo será efetuado com a turma dividida em dois grupos, um com 12 e outro com 13 crianças. Para esta atividade será utilizado uma playlist.</p> <p><b>Sessão 2</b></p> <p>A atividade é no âmbito da Educação Física. As crianças são divididas em cinco grupos de cinco elementos, em que cada grupo é distribuído num dado campo. O</p>	<p><u>Espaço:</u></p> <p>Polivalente</p> <p><u>Recursos:</u></p> <p>Coluna</p> <p>Playlist</p> <p>24 arcos</p>	<p>Cumprir as regras de comportamento.</p> <p>Andar à volta do círculo dos arcos.</p>
--	---	---	---	---

	<p>Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios.</p> <p>Correr pelo campo;</p> <p>Correr pelo campo com uma bola com as duas mãos;</p> <p>Agarrar a bola utilizando as duas mãos.</p>	<p>espaço da atividade para cada grupo é delimitado por cones. A cada grupo é entregue três bolas de forma aleatória. As crianças que possuem bolas terão de apanhar os seus colegas que não têm a bola, sendo que a forma de apanhar é feita através do toque da bola no colega, não sendo possível atirar a bola ao colega. No caso, da criança ser apanhada, recebe a bola e passa a apanhar os seus colegas. Inicialmente, a EE explica em que consiste o jogo e quais as regras do jogo, tais como, a criança deve apanhar o seu colega utilizando a bola, tocar com a bola numa das partes do corpo sem magoar. Também são dadas as regras de comportamento, não empurrar o colega, não tirar a bola ao colega, respeitar os colegas. Posteriormente, a EE introduz o jogo utilizando como estratégia a contagem até 3. Nesta fase, são definidas expectativas quanto ao nível de responsabilidade a desenvolver (ver anexo 9) e às habilidades motoras que irão ser</p>	<p><u>Espaço:</u></p> <p>Polivalente</p> <p><u>Recursos:</u></p> <p>12 Bolas esponja pequenas</p> <p>10 Cones</p> <p>5 vendas</p>	<p>Corre pelo campo.</p> <p>Corre pelo campo com a bola com as duas mãos.</p> <p>Agarra a bola com as duas mãos.</p>
--	--	--	---	--

		<p>abordadas. Será utilizado um sistema de pontuação, com o objetivo de valorizar comportamentos de responsabilidade.</p>		
	<p>Cooperar em situações de jogo seguindo orientações ou regras;</p> <p>Correr livremente pelo espaço;</p> <p>Identificar o colega que apanhou.</p>	<p>Nesta atividade, utilizando os grupos anteriores, as crianças deslocam-se novamente num espaço delimitado por cones, à exceção de uma delas se encontra vendada e fora desse espaço. Quando as estagiárias disserem “stop”, todas as crianças devem parar e permanecer imóveis. A que se encontra vendada, deve tentar chegar a um dos colegas e identifica-lo, sendo que troca a função, isto é, a criança identificada passa a estar vendada. As regras do jogo são, parar quando é dito “stop” e ficar imóvel.</p>		<p>Coopera com os colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa;</p> <p>Corre pelo espaço delimitado;</p> <p>Identifica o colega que apanhou.</p>



	<p>Cooperar em situações de jogo seguindo orientações ou regras;</p> <p>Desenvolver a atenção.</p> <p>Desenvolver o equilíbrio.</p> <p>Deslocar em linha reta sempre a tocar na corda.</p> <p>Desenvolver habilidades manipulativas.</p> <p>Lançar a bola entre os dois cones.</p>	<p><b>Sessão 3</b></p> <p>As estagiárias iniciam a sessão de Educação física com um circuito. Este será terá 5 postos, sendo que em cada um terá 3 crianças que estarão divididas pelas duas atividades inseridas por cada posto. A mudança de estação é dada pela EE controlando o tempo e dando oportunidade a todos do grupo executar a tarefa.</p> <p>Sempre que a criança se sentir motivada e se estiver a esforçar-se na atividade é atribuída uma pontuação 20 pontos.</p> <p>O primeiro posto as crianças terão que deslocar-se em cima de uma corda em linha reta.</p> <p>O segundo posto as crianças terão de saltar no interior de 6 arcos ao pé-coxinho.</p> <p>Relativamente ao terceiro posto, terão de contornar 6 cones em zig-zag.</p> <p>No quarto posto, as crianças</p>	<p><u>Espaço:</u></p> <p>Polivalente.</p> <p><u>Recursos:</u></p> <p>6 Arcos</p> <p>6 Cones</p> <p>1 Corda</p> <p>Pinos de bowling</p> <p>1 bola</p>	<p>Desenvolve a atenção.</p> <p>Desenvolve o equilíbrio.</p> <p>Desloca em linha reta sempre a tocar na corda.</p> <p>Lança a bola entre os dois cones.</p>
--	--	--	--	---

	<p>Driblar uma bola com uma ou duas mãos.</p> <p>Desenvolvera motricidade global.</p> <p>Saltar ao pé-coxinho no interior dos arcos.</p> <p>Contornar os cones em zig-zag.</p> <p>Pontapear a bola com precisão em direção aos cones.</p> <p>Derrubar o maior número de pinos.</p>	<p>deverão derrubar os pinos de bowling.</p> <p>No quinto posto, as crianças pontapeiam uma bola em direção aos cones.</p> <p>Esta atividade é realizados a pares, de modo a que haja cooperação e liderança entre o par, ou seja, tem que se ajudar um ao outro a realizar o posto. Desta forma, o par segue de posto caso um dos elementos do par conseguir executar a tarefa. Na ronda seguinte o outro elemento deve fazer a tarefa obrigatoriamente.</p> <p>Nesta fase, são definidas expetativas quanto ao nível de responsabilidade a desenvolver e às habilidades motoras que irão ser abordadas.</p> <p>Será utilizado um sistema de pontuação, com o objetivo de valorizar comportamentos de responsabilidade.</p>		<p>Dribla uma bola com uma ou duas mãos.</p> <p>Salta ao pé-coxinho no interior dos arcos.</p> <p>Contorna os cones em zig-zag.</p> <p>Pontapeia a bola com precisão em direção aos cones.</p> <p>Derruba o maior número de pinos.</p>
--	--	--	--	--

	<p>Promover a comunicação não-verbal.</p> <p>Promover a interação entre as crianças.</p> <p>Desenvolver habilidades motoras básicas.</p> <p>Promover a participação e o esforço na equipa.</p> <p>Promover a liderança em par.</p>	<p><b>Sessão 4</b></p> <p>As estagiárias iniciam a sessão de Educação física com dois jogos:</p> <p>“Jogo do caminho as cegas”, divide-se as crianças em quatro grupos, cada grupo terá de percorrer uma distância marcada por dois arcos e transportar um objeto que está num dos arcos para o outro, em cada viagem. Porém este caminho será feito por uma criança com os olhos vendados e terá a ajuda de um colega para o guiar. Assim, que a primeira criança termine o percurso trocam de posição, ou seja a criança que estava a guiar passa a ser a de olhos vendados.</p> <p>No segundo jogo, a EE relembra às crianças o tema da família e o conto abordado na segunda-feira. Isto é, tendo em conta a dramatização já realizada, as crianças vão ser uma personagem (pai, mãe, filho e filha) e a sua tarefa é arrumar a casa. Desta forma, as crianças percebem que em casa todos temos que</p>		<p>Interage com o colega.</p> <p>Participa e esforça-se na tarefa.</p> <p>Ajuda o seu para executar a tarefa.</p>
--	--	---	--	---

		ajudar uns aos outros.		
	Transportar o maior número de objetos no menor tempo possível.	<p>“Jogo – Arrumar a casa”, as crianças continuam dívidas em quatro grupos, cada grupo terá a sua casa feita por um arco, no seu interior terá materiais (bolas, coletes, mecos). O objetivo é que cada grupo ao som do apito arrume a sua casa, ou seja, a criança deve pegar num objeto de cada vez e leva-lo para a casa de outro grupo. O jogo termina ao som do apito.</p> <p>Nesta fase, são definidas expetativas quanto ao nível de responsabilidade a desenvolver e às habilidades motoras que irão ser abordadas.</p> <p>Será utilizado um sistema de pontuação, com o objetivo de valorizar comportamentos de responsabilidade.</p>		Transporta o maior número de objetos no menor tempo possível.
	Desenvolver habilidades motoras básicas.			Agarra o maior número de objetos.
	Agarrar o maior número de objetos.			Ajuda a sua equipa a arrumar a casa o mais rápido possível.
	Desenvolver a liderança.			Escolhe a estratégia mais adequada para transportar os objetos.
	Promover a autonomia.			Participa e esforça-se na execução da tarefa.
	Promover a participação e o esforço			

#### Anexo 4- Exemplo de tarefa para casa

No seguimento da atividade realizada hoje, que consistiu num jogo de equipa,

Conta ao teu pai/mãe o nível de responsabilidade e a pontuação de hoje.

Coloque uma tarefa ao seu filho e peça-lhe para trabalhar com outra pessoa, realçando a necessidade de respeitar as necessidades/interesses dos outros.

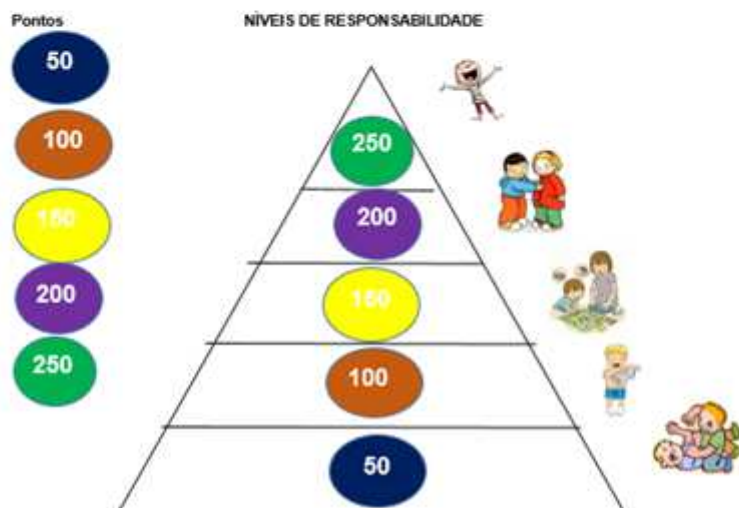
Faça um balanço da atividade e refira a importância desta competência para o seu filho

---

---

---

---



### **Guião da Entrevista para a Educadora**

Idade:

Anos de Experiência como educadora:

Habilitações Académicas:

Anos com as crianças:

Anos como educadora cooperante:

Tempo de contato com as crianças por semana (em média):

Tempo de contato com os pais por semana (em média):

#### **Perspetiva sobre o Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social**

Na sua opinião, podem ser desenvolvidos valores e competências importantes para a vida através da Educação Física?

- Qual a importância que dá aos valores e ao ensino de competências para a vida na sua conceção de educação? Porquê?
- A Educação Física é importante neste tipo de trabalho? Porquê?
- A sua perspetiva tem mudado ao longo do tempo? Porquê? Como?

Apresente exemplos

- Que valores e competências para a vida considera essenciais na sua intervenção? Porquê?
- Aplica algum modelo pedagógico ou segue algumas orientações específicas (para além das OCEPE) para facilitar a sua intervenção a este respeito?

#### **Estratégias de Responsabilidade Pessoal e Social**

Na sua opinião, é necessário utilizar estratégias específicas para promover valores e competências importantes para a vida através da Educação Física? Porquê? Quais as vantagens?

Qual a importância que dá aos valores e às competências para a vida nas sessões de Educação Física?

Apresente exemplos

Que estratégias utiliza para promover valores e às competências para a vida?

e para promover ...

- o respeito pelos outros
- a participação e esforço
- a autonomia
- a Liderança
- a transferência destas competências para a vida

Que estratégias têm resultado este ano com as crianças? Porquê?

Que apoio necessita para desenvolver este tipo de trabalho?

Considera útil desenvolver um programa de intervenção baseado na investigação desenvolvida nesta área? Porquê?

### **Papel dos Pais no Ensino da Responsabilidade Pessoal e Social**

Na sua perspetiva, qual o papel dos pais no processo de educação de crianças em idade pré-escolar? Porquê?

Qual o papel dos pais no ensino de valores e competências para a vida? Porquê? E especificamente na promoção do...

- respeito pelos outros
- participação e esforço
- autonomia
- liderança
- transferência destas competências para a vida

Procura articular esforços com os pais a este nível? Porquê? Como?

Apresente exemplos

Quais as estratégias que utiliza para desenvolver este trabalho com os pais?

Quais os principais desafios de desenvolver trabalho conjunto com os pais? Porquê?

Mediante a resposta... perguntar, será que tem a ver com..

- tempo
- interesse dos pais
- nível de conhecimento dos pais

- estratégias diferentes utilizadas pelos pais

Caso pudesse controlar tudo e tomar todas as decisões, como organizaria o trabalho com os pais para que possam continuar a ensinar em casa os valores e competências para a vida que considera importantes?

Mediante a resposta, perguntar como seria estruturada..

- tempo de contato por semana com os pais
- como avaliaria esse tipo de trabalho
- como liderava essas discussões/debates
- criaria alguma forma dos pais refletirem (diário reflexivo)

Nesta fase da entrevista, apresente o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de Hellison.

### **Considerações Finais**

Nesta altura da entrevista, faça uma descrição breve sobre o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de Hellison.

Este modelo parece-lhe uma ferramenta válida? Porquê?

Como pode ser utilizado nas sessões de Educação Física?

Qual a abordagem que pode ser mais adequada a estas crianças? Porquê?

Apresente exemplos



### **Guião da Entrevista para os pais**

Idade:

Sexo:

Nível de escolaridade:

Número de anos no contexto:

Profissão:

Tempo de contato com as crianças por semana (em média):

#### **Perspetiva sobre o Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social**

Na sua opinião, podem ser desenvolvidos valores e competências importantes para a vida através da Educação Física?

- Qual a importância que dá aos valores e ao ensino de competências para a vida na sua conceção de educação? Porquê?
- A Educação Física é importante neste tipo de trabalho? Porquê?
- Que valores e competências para a vida considera essenciais na sua intervenção enquanto pai/mãe? Porquê?

#### **Estratégias de Responsabilidade Pessoal e Social**

Na sua opinião, é necessário utilizar estratégias específicas para promover valores e competências importantes para a vida através da Educação Física? Porquê? Quais as vantagens?

Que estratégias utiliza para promover valores e às competências para a vida do seu educando?

e para promover...

- o respeito pelos outros
- a participação e esforço
- a autonomia
- a liderança
- a transferência destas competências para a vida

Que estratégias têm resultado com o seu educando? Porquê?

Que apoio necessita para desenvolver este tipo de trabalho?

### **Papel da Educadora no Ensino da Responsabilidade Pessoal e Social**

Na sua perspetiva, qual o papel da educadora no processo de educação de crianças em idade pré-escolar? Porquê?

Qual o papel da educadora no ensino de valores e competências para a vida? Porquê?

E especificamente na promoção do...

- respeito pelos outros
- participação e esforço
- autonomia
- liderança
- transferência destas competências para a vida

Procura articular esforços com a educadora a este nível? Porquê? Como?

Apresente exemplos

## Anexo 7- Guião de Grupo de Foco com crianças

### Grupo de Foco com as Crianças

Devem estar presentes 6 crianças, 3 do sexo masculino e 3 do sexo feminino.

Idade das crianças:

Anos de Experiência como a educadora:

Data:

### Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social

O que mais gostaram nesta sessão? Porquê?

Nesta sessão, conseguiram (utilizar imagens)...

- respeitar os outros  
Como?
- participar nas atividades  
Como?
- fazer as coisas sozinhos, sem ajuda  
Como?
- ajudar os outros  
Como?
- fazer isto com os pais  
Como?

Em casa com os pais, conseguiram (utilizar imagens)...

- respeitar os outros  
Como?
- participar nas atividades  
Como?
- fazer as coisas sozinhos, sem ajuda  
Como?
- ajudar os outros

Como?

- fazer isto com os pais

Como?

Que atividades gostavam de fazer na próxima sessão? Porquê?

**Percepções acerca da Responsabilidade Pessoal e Social Durante a Sessão**

(parte criada a partir das experiências na sessão)

Anexo 8- Lista de Verificação do modelo de DRPS

**Appendix G: TPSR Implementation Checklist**

Trainee \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

Session/sport \_\_\_\_\_

Observer \_\_\_\_\_

*Which of the Levels (goals) was directly addressed in this lesson? (mark all that apply)*

- \_\_\_\_ Level One (respect)
- \_\_\_\_ Level Two (self-motivation)
- \_\_\_\_ Level Three (self-direction)
- \_\_\_\_ Level Four (caring)
- \_\_\_\_ Level Five (transfer)

*Which components of the Lesson Format were used in this lesson? (mark all that apply)*

- \_\_\_\_ Relational time
- \_\_\_\_ Awareness talk
- \_\_\_\_ Physical activity with responsibility
- \_\_\_\_ Group meeting
- \_\_\_\_ Reflection time

*Which of these Teaching Strategies was used in this lesson? (mark all that apply)*

- \_\_\_\_ Modeling respect
- \_\_\_\_ Setting expectations
- \_\_\_\_ Providing opportunities for success
- \_\_\_\_ Fostering social interaction
- \_\_\_\_ Assigning management tasks
- \_\_\_\_ Promoting leadership
- \_\_\_\_ Giving choices and voices
- \_\_\_\_ Involving students in assessment
- \_\_\_\_ Addressing transfer of life skills

*Which of these Student Behaviors could be seen in this lesson? (mark all that apply)*

- \_\_\_\_ Participating
- \_\_\_\_ Engaging
- \_\_\_\_ Showing Respect
- \_\_\_\_ Cooperating
- \_\_\_\_ Encouraging others
- \_\_\_\_ Helping others
- \_\_\_\_ Leading
- \_\_\_\_ Expressing voice
- \_\_\_\_ Asking for help

Additional Comments \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_