

O VALOR DE CRESCER COM REGRAS

Estudo qualitativo com educadores de infância

Rute do Rosário Vargas Faria

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Docência em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Setembro de 2016

Versão Definitiva



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

Provas para obtenção do grau de Mestre para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

O VALOR DE CRESCER COM REGRAS

Estudo qualitativo com educadores de infância

Autora: **Rute do Rosário Vargas Faria**

Orientador: **Professor Doutor Marco Paulo Maia Ferreira**

Setembro de 2016

Agradecimentos

Chegado o término de uma longa etapa, é tempo de agradecer a todos aqueles que fizeram parte do meu percurso académico, proporcionando o meu crescimento, tanto a nível profissional como pessoal.

Em primeiro lugar um enorme obrigado à minha família. Aos meus pais que me deram a oportunidade de estudar o que gosto. Aos meus avós, sempre tão orgulhosos do meu trabalho. Ao meu irmão, apoiante, que se manteve presente. À minha irmã que, de forma extravagante, me incentivava a continuar e a fazer melhor.

Aos meus amigos, que se mostraram disponíveis para me ouvir e suportar, mantendo-se a par das minhas dificuldades, mas também das minhas conquistas.

Aos docentes do ISEC que se cruzaram no meu caminho, e me ajudaram, de alguma maneira, a chegar até aqui.

Particularmente, à professora orientadora de estágio, Professora Joana Cortes Figueira, por ter apoiado o meu trabalho e desempenho, reconhecendo-o, e por ser uma inspiração enquanto pessoa e professora.

Ao professor orientador, Professor Doutor Marco Ferreira, que me acompanhou no presente estudo. Obrigada professor, pela tolerância e pela assertividade com que lidou comigo.

Às instituições que me receberam para a realização de estágios, tanto na valência de Jardim-de-Infância, como em 1º Ciclo do Ensino Básico. Obrigada às diretoras, coordenadoras, educadoras, professoras, e auxiliares de ação educativa que em muito contribuíram para a minha formação.

Obrigada a todos vós, por terem atravessado o meu caminho, e ajudado a fazer de mim uma pessoa, educadora e professora, cada vez melhor.

*As coisas que a Sorte deu
Levou-as ela consigo,
Mas as coisas que sou eu
Guardei-as todas comigo.*

Fernando Pessoa

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio incide sob a Área da Formação Pessoal e Social, assim definida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). Considerada como área transversal, é primordial para o desenvolvimento integral da criança.

A investigação é realizada em contexto natural de jardim-de-infância e advém de uma necessidade sentida no trabalho de campo, que recai sob a aquisição de regras na educação pré-escolar, desejando aprofundar a importância e as consequências de um desenvolvimento socio emocional equilibrado. Assim, pretendemos identificar e compreender as práticas educativas mais ajustadas para o efeito, bem como o desenvolvimento de atitudes que promovam a aquisição de regras/resolução de conflitos. Abordamos ainda, de forma ligeira, as relações entre as escolas, famílias e comunidade. Todo o estudo é desenvolvido de acordo com uma prévia revisão bibliográfica, e com conceções de educadores de infância, recolhidas através de entrevistas.

A metodologia de investigação adotada prende-se com o paradigma qualitativo, caracterizando-se como uma investigação interpretativa, dado que o interesse do estudo está centrado na compreensão e explicação das perspetivas dos sujeitos participantes no mesmo.

Os principais resultados obtidos com este estudo prendem-se na valorização do que é definido como disciplina positiva, caracterizada pela sua autoridade democrática. É atribuída relevância a diversos fatores que influenciam o equilíbrio do desenvolvimento socio emocional, como as relações afetivas, um ambiente educativo favorável à aquisição de competências, o poder de modelagem do educador, a coerência e consistência na educação das crianças, e a partilha do poder entre adultos e crianças.

Palavras-chave: regras; disciplina; desenvolvimento socio emocional; educação pré-escolar

Abstract

The present Final Report focuses on the area of Personal and Social Education, defined on the Curriculum Guidelines for Pre-School Education (2016). Regarded as cross-sectional area, it is essential for the child's integral development.

Research is carried out in natural context and comes from a felt need in the field of work and falls under the procurement rules in pre-school education, wishing to deepen the significance and consequences of a balanced socio emotional development. So we investigated the most adjusted educational practice for the purpose, as well as the development of actions that promote the acquisition of a set of rules/solutions of conflicts. We also scratch the surface of the relations among schools, families and the community. All of this study is set according to a previous literature review, as well as childhood educators conceptions collected through interviews.

The research methodology relates to the qualitative paradigm, characterized as an interpretive research, given that the interest of this study is focused on understanding and explanation of the perspectives of the participating people in it.

The main results of this study relate to the valuation of which is defined as positive discipline, characterized by democratic authority. Importance is given to several factors that influence the balance of a social emotional development, such as personal relationships, a favorable educational environment for the development of skills, the power of the teacher modeling, coherence and consistency in the education of children, and the sharing of power between adults and children.

Keywords: *rules; discipline; social emotional development; pre-school education*

Índice Geral

| | |
|--|-----|
| Agradecimentos | v |
| Resumo | vii |
| <i>Abstract</i> | ix |
| Índice Geral..... | xi |
| Índice de Tabelas | xii |
| Índice de Figuras | xii |
| Introdução | 1 |
| 1. Quadro de referência teórico..... | 3 |
| 1.1. Desenvolvimento socio emocional..... | 3 |
| 1.2. Disciplina – a aquisição de regras durante a infância..... | 8 |
| 1.2.1. Disciplina autoritária..... | 12 |
| 1.2.2. Disciplina permissiva | 13 |
| 1.2.3. Disciplina positiva – autoridade democrática..... | 13 |
| 1.3. Jardim-de-infância como ciclo promotor da aquisição de regras e de um desenvolvimento socio emocional ajustado..... | 19 |
| 2. Problematização e metodologia | 25 |
| 2.1. Problema, objetivos e questões orientadoras da investigação..... | 25 |
| 2.2. Metodologia de investigação..... | 26 |
| 2.3. Participantes no estudo | 27 |
| 2.4. Instrumentos de recolha de dados | 28 |
| 2.5. Procedimentos | 30 |
| 2.6. Apresentação e análise de dados | 31 |
| 3. Discussão dos dados | 43 |
| 4. Recomendações e considerações finais..... | 49 |
| Referências bibliográficas | 51 |
| Anexos | 53 |
| a) Entrevistas | 55 |
| b) Guião de Entrevista | 107 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Estádios de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget..... | 4 |
| Tabela 2: Níveis de desenvolvimento da compreensão das emoções..... | 7 |
| Tabela 3: Estádios de raciocínio moral segundo Kohlberg..... | 9 |
| Tabela 4: Caracterização dos participantes..... | 27 |
| Tabela 5: Análise ao conteúdo do bloco 3 do guião de entrevista..... | 31 |
| Tabela 6: Análise ao conteúdo do bloco 4 do guião de entrevista..... | 34 |
| Tabela 7: Análise ao conteúdo do bloco 5 do guião de entrevista..... | 38 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1: Esquema-síntese da análise de conteúdo..... | 42 |
|---|----|

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, com vista à obtenção do grau de mestre, surge o presente Relatório Final de Estágio que incide sob a Área da Formação Pessoal e Social, considerada uma área transversal, uma vez que “(...) se insere em todo o trabalho educativo realizado no jardim-de-infância (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.37).

Dentro da área referida e no âmbito deste estudo, a nossa preocupação recai sob a aquisição de regras na educação pré-escolar, período onde existe um grande desenvolvimento ao nível social e emocional das crianças. Como tal, achamos pertinente que a nossa investigação aprofunde a importância e as consequências de um desenvolvimento socio emocional equilibrado.

A escolha da temática foi influenciada pela formação pessoal, pelas experiências de estágio realizadas, e, especialmente, pelo trabalho como babysitter, onde existe uma maior proximidade com o ambiente familiar, no qual estamos diretamente inseridos. Nele, apercebemo-nos de que, muitas vezes, a falta de coerência entre os adultos, nomeadamente em relação às regras, ao modo de disciplina aplicado, pode causar comportamentos divergentes nas crianças.

Neste seguimento, investigaremos as práticas educativas mais ajustadas para o efeito, de acordo com uma prévia revisão bibliográfica que suportará todo o nosso estudo, bem como com as conceções de educadores de infância, recolhidas através de entrevistas.

Posto isto, o nosso principal objetivo neste estudo é identificar e compreender as práticas educativas mais ajustadas com vista a um desenvolvimento socio emocional ajustado, e o desenvolvimento de atitudes que promovam a aquisição de regras/resolução de conflitos em sala, na educação pré-escolar. Abordamos ainda, de forma ligeira, as relações entre as escolas, famílias e comunidade, como facilitadoras do mesmo desenvolvimento.

O conteúdo do relatório apresenta-se organizado em capítulos. Primeiramente é exibido o quadro de referência teórico, onde estão compiladas as informações teóricas recolhidas, integradas em três subcapítulos: desenvolvimento socio emocional;

disciplina – a aquisição de regras durante a infância; jardim-de-infância como ciclo promotor da aquisição de regras e de um desenvolvimento socio emocional ajustado.

Estruturados todos os conhecimentos colhidos a partir da revisão bibliográfica, o capítulo seguinte alude à problematização e metodologia, onde definimos o método mais adequado para a nossa investigação, bem como os seus objetivos e os instrumentos de recolha dos dados utilizados. Caracterizamos, ainda, os indivíduos participantes, e descrevemos todo o processo do estudo. O referido capítulo encontra-se, então, dividido em seis subcapítulos: problema, objetivos e questões orientadoras da investigação; metodologia de investigação; participantes no estudo; instrumentos de recolha de dados; procedimentos; apresentação e análise de dados.

O terceiro capítulo é referente à discussão de dados, que resulta do confronto entre as informações colhidas dos autores teóricos e compiladas no primeiro capítulo, e a análise dos dados recolhidos aquando das entrevistas, organizada e apresentada no segundo capítulo.

Serão apresentadas, no culminar da investigação, no capítulo IV, as recomendações para estudos posteriores e as limitações do nosso estudo, resultando nas considerações finais.

1. Quadro de referência teórico

1.1. Desenvolvimento socio emocional

Nos primeiros anos de vida de um/a bebé/criança constatamos o enorme desenvolvimento que nele/a ocorre, a todos os níveis – motor, social, emocional, cognitivo e linguístico. Esse desenvolvimento, definido como um processo de mudança evolutiva ao longo da vida, é influenciado, segundo Boltes (1980), citado por Smith, Cowie e Blades (1998), não só pela genética, mas por fatores biológicos, contextuais e de interação, uma vez que as experiências vivenciadas no meio ambiente se irão articular com a genética (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Smith, Cowie & Blades, 1998).

Para compreendermos, de forma global, o desenvolvimento da criança, debruçar-nos-emos agora sobre a teoria de Jean Piaget, que se demonstrou, e se demonstra, um valioso instrumento de investigação e aprendizagem acerca deste assunto.

Piaget defendia que toda a aprendizagem da criança deriva da manipulação de objetos e ideias. Todo o seu desenvolvimento está, portanto, associado à interação com o meio, que tem como finalidade a adaptação ao mesmo através de dois processos complementares: a assimilação, que “(...) permite que a criança consolide estruturas mentais (...)” (Smith, Cowie & Blades, 1998, p.388); e a acomodação, que provoca a mudança evolutiva. Desta forma, a criança atinge a equilibração, um dos fatores gerais do desenvolvimento mental - a par com a maturação nervosa, com a experiência adquirida e com as interações e transmissões sociais - considerado por Piaget como o mais importante, pois destina-se a preparar a criança para as novas aprendizagens, passando de um equilíbrio (estável mas flexível) para outro, ou seja, desenvolvendo-se.

Posto isto, apresentamos os estádios de desenvolvimento cognitivo definidos por Jean Piaget, que ocorrem, segundo o mesmo, de forma sequencial e sempre pela mesma ordem, embora possa haver distinção na idade em que os estádios são alcançados:

Tabela 1: Estádios de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget. Fonte: adaptado de Smith, Cowie & Blades (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*

| Estádios | | Características |
|------------------------------------|--|--|
| 1.Sensório-motor 0-2 anos | | A criança conhece o mundo através das ações e informações sensoriais. Aprende a diferenciar-se do seu meio, começa a compreender a causalidade no tempo e no espaço e surge a capacidade e representações mentais internas. |
| 2.Pré-Operatório | 2.1.Período pré-conceptual 2-4 anos | Apesar do grande desenvolvimento do pensamento e da linguagem, não possui ainda operações como a compensação e a reversibilidade. Não consegue descentrar-se devido ao egocentrismo que caracteriza o pensamento infantil. |
| | 2.2.Período intuitivo 4-7 anos | Começa a aceitar outras perspetivas e a compreender a conservação ou invariância do número. |
| 3.Operações concretas 7-12 anos | | A criança compreende a conservação da massa, do comprimento, do peso e do volume, consegue aceitar a perspetiva dos outros mais facilmente e classificar e ordenar, bem como organizar objetos em determinadas sequências ou conjuntos. Ainda se encontra presa à experiência imediata, mas dentro das suas limitações consegue desempenhar operações mentais lógicas. |
| 4.Operações formais 12 anos | | Inicia-se a fase do raciocínio abstrato. Consegue manipular mentalmente conceitos, bem como objetos reais e pessoas. Consegue especular, deduzir e formular e testar hipóteses. |

Cada um dos estádios descritos acima “(...) dá à criança os fundamentos da inteligência, da moral, da saúde emocional e das competências académicas” (Brazelton & Greenspan, 2003, p.155). Mas uma vez que, no presente relatório, nos interessa limitar o estudo à abordagem do desenvolvimento social e emocional das crianças em idade pré-escolar, torna-se necessário aprofundar o estágio pré-operatório que caracteriza a criança como um ser egocêntrico.

Egocentrismo infantil distingue-se do comum egocentrismo como sendo inconsciente. Entre os 2/3 anos e os 7/8, as crianças não conseguem descentralizar-se, oscilando, nesse período, entre o egocentrismo e o respeito pelos adultos com quem desenvolveram uma relação socio-afetiva (Piaget, 1998; Dolle, 1997).

As relações que a criança estabelece com outros indivíduos são o suporte de toda a sua aprendizagem e desenvolvimento, em particular emocional e social (Brazelton & Greenspan, 2003; Matta, 2001; Montês, Gaspar & Piscalho, 2010). A mãe (ou seu substituto permanente) tem, necessariamente, um papel de extrema importância, pois, segundo Bowlby (1953), citado por Smith, et al. (1998), uma relação afetiva bem consolidada com esta, é essencial para a saúde mental da criança, e mesmo para a exploração do espaço por esta, que utiliza a mãe como porto seguro para o fazer. Neste contexto, o mesmo autor define relacionamento socio-afetivo como um processo de desenvolvimento que tem como finalidade a proteção da criança. Este processo, acrescenta Melhuish (1993; cit. por Smith, Cowie & Blades, 1998), é vitalício, mesmo que as necessidades da criança, em relação ao mesmo, se vão alterando aquando do seu crescimento, substituindo a dependência física pela dependência de qualidades abstratas (Smith, Cowie & Blades, 1998).

A importância do papel materno é demonstrada pela pesquisa de Baydar e Brooks-Gunn (1991), mencionada pelos autores Smith, et al. (1998), que concluiu que se o recomeço da vida laboral acontecer no primeiro ano de vida do bebé, este produzia “efeitos negativos significativos no seu desenvolvimento cognitivo e comportamental” (Smith, Cowie & Blades, 1998, p.120), o que não se confirmava se o mesmo fosse adiado para os dois ou três anos da criança.

Para haver a transição das relações com quem lhe é mais íntimo para outros (como outras crianças), e para os compreender, a criança precisa, primeiro, de desenvolver a noção do “eu” como indivíduo único, ou seja, desenvolver o autoconhecimento – que engloba a forma como nos vemos e como compreendemos que os outros nos vêm, reconhecendo características individuais e compreendendo capacidades e dificuldades próprias (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Papalia, Olds & Feldman, 2001).

O autoconhecimento desenvolve-se por etapas: primeiro, a criança centra-se em características externas e comportamentos concretos; depois, por volta dos 5/6 anos, consegue fazer conexões lógicas relativas a si mesmo, mas com algumas limitações, uma vez que não consegue pensar que algo possa ser bom e mau ao mesmo tempo; e por último, a criança será capaz de fazer descrições mais equilibradas, integrando aspetos específicos. O autoconhecimento leva a uma melhor compreensão de si mesmo,

nomeadamente das suas emoções, ajudando a criança a controlar a exposição dos próprios sentimentos e a ser sensível aos sentimentos dos outros, o que contribui para o processo de socialização (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Smith, et al. (1998) referem que Darwin (1877) foi o autor de uma das primeiras descrições do desenvolvimento emocional. Observando e registando a evolução dos próprios filhos, verificou que alguns comportamentos são instintivos e certos mecanismos de expressão de emoções são inatos, pois desde o nascimento o bebé consegue expressar o seu estado emocional, positivo ou negativo, através do sorriso ou do choro, respetivamente. Posteriormente, as crianças, que utilizam a imitação do adulto também como meio para se desenvolverem, aprendem as expressões emocionais através do mesmo. Os bebés conseguem ainda, desde muito cedo, discriminar as emoções dos outros, como nos mostra um estudo de Haviland e Lelwica (1987), referido por Smith, et al. (1998), mas para que consigam compreender a mente do outro, a criança precisa de reunir, segundo Harris (cit. por Smith, Cowie & Blades, 1998), três pré-condições: autoconsciência; capacidade de simulação; distinguir a realidade da simulação – só assim conseguirá idealizar estados mentais nos outros (Smith, Cowie & Blades, 1998).

Relativamente a esse desenvolvimento, da compreensão das emoções, a criança passa por várias fases, verificando-se uma evolução significativa entre os dois e os quatro anos. A criança começa, por volta dos 24 meses, por utilizar palavras que designam emoções; aperfeiçoando a sua linguagem, aos 28 meses, a fim de comentar e explicar sentimentos, tanto seus como dos outros. Aos 3 anos começa a conseguir controlar intencionalmente as emoções, para, um ano depois, conseguir prever emoções dos outros, tendo já em conta desejos e gostos desses, com a capacidade de assumir diferentes perspetivas (Smith, Cowie & Blades, 1998).

A partir daí, a compreensão das emoções assume-se cada vez mais formal, desenvolvendo-se, segundo Harter & Buddin (1987), referidos por Papalia, Olds e Feldman (2001), entre os quatro e os doze anos, através de cinco níveis de desenvolvimento:

Tabela 2: Níveis de desenvolvimento da compreensão das emoções. Fonte: Papalia, Olds & Feldman (2001). *O mundo da criança*.

| Nível | Características |
|-------|---|
| 0 | As crianças não compreendem que dois sentimentos possam existir simultaneamente. |
| 1 | Aceitam dois sentimentos simultâneos, se forem ambos positivos ou negativos, dirigidos para o mesmo alvo. |
| 2 | Reconhecem dois sentimentos do mesmo tipo orientados para alvos diferentes. |
| 3 | Compreendem a coexistência de dois sentimentos opostos, relacionados a alvos diferentes. |
| 4 | Descrevem, nesta fase, sentimentos opostos direcionados a um único alvo. |

Como referimos anteriormente, este desenvolvimento acontece a par da socialização, auxiliando nesta última. De acordo com Partner (1932) e Smith (1978), citados por Smith, et al. (1998), à medida do seu crescimento, as crianças optam cada vez mais por atividades interativas - «de grupo» - em vez de atividades categorizadas, pelos autores, como «solitárias» ou «paralelas», com características individualistas (Smith, Cowie & Blades, 1998).

Em conclusão, sublinhamos a importância do amor, do afeto, pois é a partir dele que se torna possível todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. É, portanto, a partir das relações socio-afetivas, que as crianças aprendem, primeiramente sobretudo através de uma dependência essencialmente física, passando, progressivamente, a depender das mesmas relações de um modo mais abstrato, sendo que estas lhe devem proporcionar as condições necessárias para um desenvolvimento harmonioso, que transmitirá, à criança, a segurança essencial para a exploração do meio. Deve ter-se em conta as fases de desenvolvimento da criança, para responder da melhor forma às suas necessidades, mas confiando, igualmente, nela para que esta aja autonomamente e, deste modo, aprenda de forma natural, através da sua ação direta sobre o meio.

Para criar esse ambiente completo, a par dos cuidados afetivos, os adultos têm que, nos primeiros anos de vida da criança, orientá-la segundo limites estabelecidos de forma clara e firme (Brazelton & Greenspan, 2003). A forma como se os estabelecem não é única e não existe nenhuma “receita” infalível para a interiorização das regras. No entanto, como aprofundaremos no subcapítulo seguinte, são já conhecidas e divulgadas algumas estratégias e posturas que podemos adotar e aplicar, com vista a um

desenvolvimento harmonioso da criança, particularizando a interação social e o estado emocional da mesma.

A postura do adulto, como veremos seguidamente, deve ter em conta a criança como indivíduo único e irrepetível, e como “(...) principal agente da sua aprendizagem (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10), garantindo-lhe os direitos de cidadania reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança.

1.2. Disciplina – a aquisição de regras durante a infância

“A disciplina é o segundo presente mais importante que um pai pode dar a uma criança.”
Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2004, p.13)

Antes de mais é necessário definir o conceito disciplina, uma vez que este nem sempre é bem recebido por ter uma conotação negativa. Contudo, a disciplina está relacionada com o ato de ensinar e não de castigar. Faz, portanto, parte da educação, sendo uma tarefa que exige paciência, da parte do adulto, e repetição, cujo seu maior objetivo, a longo prazo, é promover o autocontrolo, ensinar a autodisciplina, para que a criança seja capaz de, mais tarde, determinar os próprios limites, deixando de ser necessária a intervenção do adulto, de forma gradual (Brazelton & Greenspan, 2003; Brazelton & Sparrow, 2004).

Entendemos a educação como um processo de construção de aprendizagem, que dura toda a vida, e, segundo o autor Justino (2010), pretende tornar os indivíduos cada vez mais capazes de enfrentar situações diversas, “através da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento de competências, da interiorização de valores e de condutas” (p.30). Interiorização que ambiciona ensinar a civilidade, que se define, pelo mesmo autor, “como o conjunto de normas de convivência entre os diferentes membros de uma sociedade organizada. Trata-se de regras interiorizadas e maioritariamente aceites como requisito da vida social, integrando não só os valores (...) mas também as normas de conduta que disciplinam a atividade desses indivíduos” (p.100).

Citando Osho (2004), “a educação é o ponto entre a potencialidade e o mundo concreto” (p.152). A mesma existe não só para nos ajudar a concretizarmos o que somos, mas também visa, segundo Estrela (1992), a nossa inserção na sociedade e, como tal, devemos ter em conta o respeito pelos outros e pelas normas sociais para garantirmos a funcionalidade e harmonia da comunidade, através de valores que nos vão

sendo transmitidos desde a infância. Essa transmissão está integrada, primeiramente, na disciplina, e conseqüentemente na autodisciplina, quando tomamos esses valores como nossos.

Atingir a autodisciplina é então, como referido anteriormente, o objetivo principal da disciplina, que se desenvolve através da educação do raciocínio moral, que é o “(...) modo como consideramos certo ou errado um determinado ato (...)” (Smith, Cowie & Blades, 1998, p.261), e normalmente, onde se baseia o nosso comportamento, visto que a educação moral conduz ao desenvolvimento de juízos morais cada vez mais organizados, que justificam as escolhas morais (Andrade, 1992).

Kohlberg definiu três níveis de raciocínio moral, apresentados por Smith, et al. (1998):

Tabela 3: Estádios de raciocínio moral segundo Kohlberg. Fonte: adaptado de Smith, Cowie & Blades (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança.*

| Níveis | Estádios | Características |
|--|---|--|
| Pré-convencional (< 9 anos) | 1- Moralidade heterónoma | Evita infringir regras que acarretem punições. |
| | 2- Individualismo, objetivo ou intenção instrumental | Segue as regras apenas quando se trata do interesse imediato de alguém – correto é uma troca equivalente, um acordo. |
| Convencional (adolescentes e adultos) | 3- Expectativas – relações interpessoais recíprocas e conformidade interpessoal | Corresponde às expectativas. «Ser bom» é importante e significa ter boas intenções, mostrar interesse pelos outros e estabelecer relações recíprocas como a confiança, a lealdade, o respeito e a gratidão. |
| | 4- Consciência – sistemas sociais | Cumpe os deveres com os quais concorda. Cumpe as leis exceto em casos extremos que entrem em conflito com outros deveres sociais estabelecidos – correto é contribuir para a sociedade, grupo ou instituição. |
| Pós-convencional (minoria de adultos, após os 20 anos) | 5- Contrato ou utilidade social e direitos individuais | Tem consciência de que as pessoas defendem diferentes valores e opiniões que devem ser respeitados. Porém, determinados valores, como a vida e a liberdade, têm de ser forçosamente defendidos em qualquer sociedade, independentemente da opinião da maioria. |
| | 6- Princípios éticos universais | Segue princípios éticos escolhidos por si. Quando as leis violam esses princípios age de acordo com o princípio. Os princípios são premissas universais de justiça. |

Segundo Kohlberg, o sujeito desenvolve a moralidade através de três níveis. Inicia-se como um indivíduo isolado, obediente à autoridade, mas categorizando as ações como justas consoante satisfizerem o EU (egocentrismo). No segundo nível, caracteriza-se por ser um indivíduo social, considerando as ações como boas ou más consoante agradem ou não aos outros, pois procura ser aceite. Já no terceiro, e último, nível definido pelo autor, o sujeito retorna a um ponto de vista individual, não por ser egocêntrico mas porque define agora os próprios valores e princípios morais independentemente de qualquer autoridade, aos quais será fiel. Vandenplas-Holper (1979), de acordo com Piaget, define como fatores do desenvolvimento moral: “uma crescente maturidade cognitiva, o contacto com adultos e sobretudo com os iguais” (p.125).

Estes estádios de desenvolvimento moral são alcançados paralelamente com o desenvolvimento cognitivo (Vandenplas-Holper, C., 1979), e é com vista no último estádio do terceiro nível que devemos desenvolver a disciplina nas crianças, recorrendo ao estabelecimento de regras/limites, tendo em conta que regras são normas, condições ou qualidades “que se admitem como padrão comum” (Editorial Enciclopédia, p.832). As regras de convivência são fundamentadas nos “princípios que são básicos e norteadores, não são debatidos, mas sim explicados” (Vinha, 2001, p.235). Outro tipo de regras, que dependem do contexto em que são definidas, são passíveis de debate e negociação. Estas devem ser acordadas entre os adultos de referência para a criança e em conjunto com esta última. Primeiro para que haja coerência entre todos os membros que educam, o que transmite confiança e segurança à criança, e para que ela perceba os motivos pelos quais as regras existentes são imprescindíveis, para ela e para os outros. Desta forma, a criança crescerá confiante em si mesma e nos que a rodeiam.

A aplicação de regras deve ser firme e o seu objetivo é fazer com que a criança compreenda a importância de as respeitar, para seu próprio bem, mesmo sem a supervisão dos adultos. Segundo Brazelton e Greenspan (2003), esta compreensão torna-se mais fácil a partir de uma relação carinhosa, onde exista empatia, que resulta num sentimento positivo das crianças face ao seguimento de regras, uma vez que “(...) 90% da tarefa de ensinar as crianças a interiorizarem os limites se baseiam no desejo de ela agradar aos outros” (p.188), o que demonstra a importância das relações afetivas

estabelecidas. Quanto mais próxima for a relação entre a criança e o adulto, mais eficaz será a tarefa de desenvolver e interiorizar limites, pois “toda a aprendizagem (...) começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (p.188).

Assim sendo, e ainda segundo os mesmos autores, “o afeto e o carinho são (...) os fundamentos de qualquer sentido de disciplina e moral duradouros” (p. 192). Não nos esqueçamos de que somos exemplos para os mais pequenos, podendo, e devendo, utilizar esse facto como uma mais-valia no seu desenvolvimento, fazendo por elas “o que esperamos que elas sejam capazes de, mais tarde fazer por si e pelos outros” (pp. 201-202). Demonstrando “(...) atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça (...) contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se aproprie deles” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.37), pois a imitação é o modo como as crianças aprendem - sem dúvida mais eficaz do que uma instrução intencional, por prestarem maior atenção ao que fazemos e não ao que dizemos, isto porque “a sua capacidade de seguir o discurso verbal de um adulto é muito limitada” (Carita, A. & Fernandes, G., 1997, p.24).

Existem dois tipos de regras: a regra exterior, que é aceite por respeito unilateral; e a regra interior, que é derivada de mútuo acordo. Ambas são necessárias ao desenvolvimento das crianças, em determinadas idades e situações, mas tendo sempre presente que o que se espera é que a criança respeite as regras por estas terem o seu valor indiscutível e, portanto, que as compreenda e as aplique porque acredita verdadeiramente nelas – regras interiores (Piaget, 1998).

Piaget definiu estádios de consciência infantil das regras: no primeiro estágio, até aos 4/5 anos, as crianças não compreendem as regras, seguindo-as apenas por respeito à autoridade; no segundo estágio, entre os 4/5 e os 9/10 anos, as crianças consideram que as regras são inalteráveis por terem uma origem superior; já no terceiro estágio, a partir dos 9/10 anos, pensa-se que as regras são suscetíveis de alteração caso se verifique uma concordância de todos os intervenientes. Linaza, J. (1984), psicólogo espanhol referido por Smith, et al. (1998), confirmou esta sequência, obtendo resultados equivalentes aos do primeiro autor (Smith, Cowie & Blades, 1998).

Apoiando-nos nos autores referidos, podemos sublinhar a importância primeira das regras exteriores, pois estas advêm da necessidade de estabelecer limites às crianças,

de modo a orientá-las para o seu futuro, através da disciplina. No entanto, existem várias formas de disciplina. A sua escolha depende de vários fatores, como a educação e personalidade dos pais, a idade e personalidade da criança, e, mesmo, os princípios da sociedade em que nos inserimos. Estes fatores devem ser tidos em conta, especialmente a personalidade da criança, pois uma disciplina adaptada às necessidades e qualidades individuais tem maior probabilidade de eficácia: crianças muito ativas podem precisar de um maior trabalho ao nível do autocontrolo; crianças com dificuldades em ambientar-se dependem mais do encorajamento facultado pelos adultos e precisam de mais tempo; crianças mais sensíveis terão maior sentido de responsabilidade, o que requer uma atenção especial à sua autoestima, para que não seja destruída por sentimentos de culpa, por exemplo; crianças com dificuldades de concentração precisarão de adultos com mais calma e paciência, que lhes deem poucas instruções de cada vez; etc. (Brazelton & Sparrow, 2004).

Qualquer que seja o método de disciplina utilizado, o mesmo servirá de modelo para a criança. Exibimos aqui as três abordagens adulto-criança, baseando-nos, maioritariamente, nas autoras Jane Nelsen (2002), e Diana Baumrind (1971, 1996), referida por Papalia, et al. (2001).

1.2.1. Disciplina autoritária

Esta, mais conhecida como “tradicional”, assume a criança como mero seguidor das regras impostas, sem qualquer explicação por parte dos adultos – tanto de pais como de professores. Caracteriza-se pelo controlo e obediência inquestionável, bem como, pela punição severa aquando do incumprimento das regras. Como exemplos desta punição podemos referir os castigos corporais, que tendem a destruir a autoimagem da criança, que, desta forma, é desrespeitada; tal como a exigência em demasia, que ameaça igualmente a autoestima da criança, podendo conduzi-la ao insucesso. Estes modos de punir podem provocar um sentimento de abandono e levar a criança à rebelião, ao desejo de vingança, ao ressentimento ou à dissimulação, tornando-a num indivíduo de extremos – rebelde ou submisso. Brazelton e Greenspan (2003) transmitem-nos que “(...) as crianças que foram disciplinadas através do medo tornam-se mais vulneráveis (...) a comportamentos delinquentes” (p.189). Todavia, Piaget (1998) afirmou que desta forma de disciplina “resulta uma moral de obediência ou de heteronomia, que, se fosse seguida á letra, conduziria ao mais rigoroso conformismo social” (p.148).

Os adultos que praticam esta disciplina tendem a ser prepotentes, com pouca sensibilidade para compreender o desencadeamento de determinadas situações. Assim, as crianças educadas segundo esta disciplina não conseguem fazer escolhas independentes por serem tão rigidamente controladas e, por isso, todo o seu comportamento é assumido pelo adulto controlador, que está, no fundo, a ensinar a criança a ser irresponsável. Desta forma, tornam-se, tendencialmente, pessoas mais desconfiadas, inibidas e descontentes.

1.2.2. Disciplina permissiva

Caracterizada pela ausência de limites, esta forma de disciplina também ensina a irresponsabilidade, uma vez que tanto os adultos como as crianças fogem às suas responsabilidades.

Os adultos que optam por este tipo de disciplina valorizam, normalmente, a autoexpressão e autorregulação, permitindo que as crianças realizem as suas escolhas, sem controlo ou exigência. As poucas regras que estabelecem são definidas em conjunto com as crianças e sempre acompanhadas de uma justificação. Consideram-se apenas recursos e não modelos, embora saibamos que tudo o que fazemos, esteja certo ou errado, serve de exemplo às crianças.

Assim, estas crescem na ausência de limites, sendo, geralmente, inseguras e ansiosas devido à falta de orientação. Treinadas para serem pessoas manipuladoras, crescem com o sentimento de que o mundo lhes deve tudo. Tendem a ser crianças imaturas, com baixos valores de autocontrolo, mimadas, por nunca terem aprendido a conhecer os próprios limites, a confortarem-se sozinhas, sendo que a sua resposta para tudo é o choro ou a birra, com o objetivo de conseguirem o que querem (Brazelton & Sparrow, 2004).

1.2.3. Disciplina positiva – autoridade democrática

Por sua vez, esta abordagem exclui o controlo e a permissividade excessivos, característicos das abordagens anteriores, dando lugar à firmeza com dignidade e respeito, que resulta numa motivação à alteração de qualquer comportamento desajustado, por parte da criança, sem a humilhar, permanecendo esta com a autoestima intacta. Este é o método de disciplina que vai ao encontro do que é defendido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).

Utilizada de forma consistente, a disciplina positiva “(...) é eficaz no ensino de competências de autodisciplina, de responsabilidade, de cooperação e de resolução de problemas” (Nelsen, 2002, p.14). Tudo isto porque, antes de mais, este tipo de disciplina se baseia na cooperação e respeito mútuos, tal como na responsabilidade partilhada entre os adultos e as crianças, às quais são dadas “(...) oportunidades para experienciarem a responsabilidade em relação direta com os privilégios de que usufruem” (Nelsen, 2002, p.5).

Os adultos que optam por utilizar a disciplina positiva atribuem grande importância à individualidade da criança e aos valores sociais, tal como às trocas e opiniões verbais, demonstrando uma postura assertiva nas diversas situações. Esta opção se tanto à agressividade como à passividade, transmitindo uma “impressão de respeito próprio e respeito pelos outros” (Lloyd, 1993, p.11).

São, ao mesmo tempo, pessoas afetuosas, firmes e exigentes, “(...) dispostas a aplicar uma punição limitada e sensata (...) quando necessário, dentro do contexto de uma relação calorosa e apoiante” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.370), desenvolvendo, desta forma, um sentimento de segurança nas crianças, que sabem quando estão a ir ao encontro das expectativas, optando por arriscar, ou não, consequências negativas, uma vez que conhecem também a satisfação do cumprimento de responsabilidades.

Diversas investigações têm apoiado esta abordagem, concluindo que as crianças educadas de acordo com ela aparentam ser seguras em relação ao que esperam delas e a serem amadas. Demonstram ser “(...) mais autoconfiantes, autocontroladas, auto assertivas, exploradores e contentes” (Papalia, Olds & Feldman, 2011, p.371).

Neste seguimento, as crianças estão mais dispostas a seguir regras que ajudaram a estabelecer, como membros contribuidores da família e sociedade. São responsáveis pelo seu comportamento, lidando com as consequências, mesmo para reparar qualquer “mal” que possam ter causado. “É neste contexto que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto pessoas responsáveis, autónomas, solidárias (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.44).

Também neste contexto, uma ideia transmitida, essencial, é a de que, efetivamente, os erros são próprios dos seres humanos, e são, aqui, vistos como oportunidades de aprendizagem, apoiados sempre pelo adulto de referência, que deve incentivar à aceitação e consequente resolução da situação. Os erros podem, então, ser compreendidos e perdoados.

Independentemente da abordagem escolhida pelos adultos para disciplinar os mais novos - leia-se, ensiná-los - existem diversas estratégias disciplinares para responder aos comportamentos das crianças que têm como resultados esperados, segundo os autores Brazelton e Sparrow (2004): parar o comportamento inadequado; recuperar o controlo das emoções; pensar no que fez e no efeito que causou - consequências; resolver o problema; e, por fim, as desculpas e o perdão (p.65).

Sejam quais forem as estratégias escolhidas para responder ao comportamento da criança, devem ser aplicadas de imediato, para que o resultado seja mais eficaz, pois as crianças não têm a mesma capacidade de memória e associação dos adultos.

Apresentamos em seguida algumas das estratégias disciplinares:

Recompensas/Castigos – as recompensas costumam funcionar melhor que os castigos, porque dão uma motivação exterior à criança para que se comporte ajustadamente, a fim de ser recompensada. Os adultos devem ter algum cuidado quanto a esta estratégia, pois podem cair no erro de estar a ensinar a criança a fazer as coisas com o propósito de ser recompensada com algo. Já o castigo não funciona tão bem pois, apesar de cessar o comportamento inadequado, pode causar uma certa aversão, muito mais quando a criança é incapaz de perceber a razão para tal acontecimento (Brazelton & Sparrow, 2004; Carita & Fernandes, 1997);

Reforço positivo – é particularmente eficaz com crianças mais pequenas. Pode ser utilizado a fim de motivar cada vez mais a criança, mas, dependendo da personalidade da mesma, esta técnica pode interferir de maneira contrária com a autoestima dela, provocando a desacreditação nos elogios recebidos, caso sejam dados em excesso (Carita & Fernandes, 1997; Brazelton & Sparrow, 2004);

Exibição pública das maldades – este procedimento é concentrado no que os outros pensam e causa vergonha na criança. Pode fazê-la parar o comportamento desajustado no momento, mas, uma vez que está a ser humilhada, leva ao sentimento de vingança (Brazelton & Sparrow, 2004);

Bater – este modo de agir resulta numa visão da violência como uma resposta eficaz aos problemas, estimulando o comportamento agressivo. Dificulta a interpretação e compreensão, por parte da criança, da situação (Papalia, Olds & Feldman, 2001);

Avisos – concedem um sentimento de confiança no adulto, que ajuda a criança a estabelecer limites em determinadas atividades, com avisos claros e com um ponto final firme, já esperado pela criança. Caso não haja clareza nos avisos efetuados, estes podem provocar alguma confusão à criança, que sente pouca determinação no adulto, e, como tal, não percebe a seriedade dos mesmos (Brazelton & Sparrow, 2004);

Silêncio – esta pode ser uma estratégia importante de disciplina, com a finalidade de fazer entender à criança que há uma mudança de comportamento por parte do adulto, que resulta do seu próprio comportamento. Assim, a criança desejará reestabelecer a comunicação (Brazelton & Sparrow, 2004);

Ignorar – tal como o silêncio, esta estratégia pretende fazer com que a criança sinta que o seu comportamento levou a uma mudança de atitude por parte do adulto. Este é um castigo muito forte, que não deve ser exagerado, para não dar a impressão, aos mais novos, de que o adulto não está interessado neles (Brazelton & Sparrow, 2004);

Comparações – a sua utilização pretende despertar o interesse da criança num exemplo próximo, a fim de o poder imitar. Pode ter bons resultados, mas tem que se ter cuidado, pois esta estratégia pode prejudicar as relações entre as crianças comparadas, e ainda, mesmo que a criança imite alguém que admire poderá falhar se tentar ser como esse alguém (Brazelton & Sparrow, 2004);

Pausa – o que se pretende aqui é, exatamente, fazer com que a criança pare o comportamento. Há situações em que as crianças estão demasiado ativas e não são capazes de parar para pensar no que está a acontecer, sendo que qualquer estratégia de disciplina não resultará. Primeiro é necessário que o adulto a faça parar, a ajude a “(...) interromper o círculo do comportamento descontrolado” (Brazelton & Sparrow, 2004, p.67).

Posto isto, devemos ter sempre presente que “o mau comportamento é muitas vezes a primeira tentativa da criança para tentar canalizar os seus sentimentos mais intensos” (Brazelton & Sparrow, 2004, p.35). Cada atitude que a criança toma tem uma razão de ser, e para aplicarmos o modo de disciplina mais eficaz numa determinada situação, a fim de ajudar a criança a gerir as suas emoções, devemos conhecer a principal razão para a escolha do comportamento inadequado.

De seguida apresentamos algumas situações, e possíveis soluções, baseadas nos autores Brazelton e Sparrow (2004):

- A desobediência é um teste à firmeza dos adultos. As crianças estão constantemente a desafiar, mais ou menos a partir dos três anos, que é quando começam a querer ter algum poder. Sentem-se mais fortes, pois já conseguem fundamentar um pouco o seu discurso. Estão ansiosos por colocar os limites, mesmo os conhecidos, à prova, numa tentativa de terem a certeza sobre o que podem ou não podem fazer, experimentando, constantemente, a coerência dos adultos. A desobediência pode ser provocada também pelas mudanças que as regras sofrem a par do crescimento da criança. Muitas vezes, ela não está consciente dessas mudanças, e, por esse motivo, irá desobedecer.
- Situações em que a criança morde, bate ou dá pontapés, costuma gerar uma reação exagerada por parte dos adultos. Essa reação provoca uma sobrecarga emocional na criança, que repete as ações como consequência da mesma. É natural que queiramos assistir a criança “agredida”, mas, muitas vezes, aquela que agiu de forma mais desajustada precisa de maior atenção da nossa parte. É preciso ter algum cuidado nestas situações, tanto com uma criança como com a outra, com o objetivo de interromper esse ciclo de sobrecarga emocional.
- Se a criança faz birras constantes, provavelmente descobriu aí uma forma de comunicação. Nestas situações, não devemos dar resposta até que a criança pare. Depois de se acalmar, o adulto deve conversar com a criança a fim de perceber o que aconteceu, se não o tiver já percebido, e dar-lhe uma justificação do porquê que ela não deve agir da forma que agiu, sugerindo-lhe outras formas de comunicação, que se verificarão mais eficientes.
- No caso de existirem inúmeras chamadas de atenção da parte da criança, pode significar que ela não sabe estar sozinha e, então, os adultos devem ajudá-la a aprender a entreter-se sozinha, a ser mais independente.
- Saber ignorar uma maldade sem importância, sem gravidade ou que não seja recorrente, é também extremamente importante, sobretudo no caso de crianças que precisam, constantemente, de ser chamadas a atenção, para que não comecem a desvalorizar a palavra do adulto.
- Damos principal ênfase ao “não” absolutamente claro e consistente. Esta palavra é fundamental para o desenvolvimento da criança, com vista ao seu futuro, pois é

muito mais fácil lidar com a contrariedade nesta faixa etária, do que mais tarde. Os adultos que utilizam o “não” de forma firme e justificada, dão à criança a certeza de que eles resistem à sua frustração e as próprias regras também, pelo que são fundamentais. Esses adultos estão, assim, a proporcionar, à criança, oportunidades de aprendizagem ao lidarem com um impedimento.

- Também o choro é uma ação/resposta imprescindível na criança e, cabe ao adulto, deixá-la chorar, pois “se a criança conseguir e a deixarem chorar, sentir-se-á retemperada; a frustração sai com o choro – caso contrário (...) ela continuará a acumulá-la, e ficará com choro ‘acumulado’” (Osho, 2004, p.37).

Para terminar este subcapítulo, de forma concisa, existem, então, três principais abordagens adulto-criança, sendo que a mais defendida pelos autores, ao longo dos tempos, é a de disciplina positiva, que respeita a criança e o seu desenvolvimento, respondendo-lhe da forma mais apropriada às suas necessidades, adequando regras e estratégias de disciplina a cada criança, e a cada momento. O adulto deve procurar estar informado, e ciente, das consequências dos modos de disciplina utilizados, das suas estratégias, para que a educação oferecida à criança seja o mais coerente possível. E, claro, é também imprescindível a comunicação entre todos os adultos que educam uma mesma criança, com o mesmo fim – um ambiente favorável ao crescimento, à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, e afetuoso, que lhe transmita confiança e segurança.

O resultado de uma educação equilibrada, que respeita cada criança como ser singular, é, precisamente, “(...) um indivíduo único que, embora aceitando um conjunto de valores fundamentais necessários ao funcionamento social, é livre para estabelecer variações a partir destes valores (...)” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, pp. 372-373). Para uma educação saudável a disciplina é, então, fundamental, a par de cuidados afetivos (Brazelton & Greenspan, 2003). Como diz Osho (2004): “A criança precisa de ambos, pois a vida é assim mesmo: (...) amor, para que a criança saiba que o amor é possível, (...) rigor, para que a criança saiba que a vida não é fácil” (p.102).

1.3. Jardim-de-infância como ciclo promotor da aquisição de regras e de um desenvolvimento socio emocional ajustado

“O universo dos infantários e da escola constitui uma importante fonte de regras com que a criança tem de viver.”

Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D., 2004, p.63

Tendo em conta toda a informação descrita nas páginas antecedentes, relativamente à promoção do desenvolvimento socio emocional das crianças, propomos estudar, agora, o jardim-de-infância como facilitador de certas aquisições, considerando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), focando-nos na aquisição de regras através de um ambiente educativo favorável.

De acordo com o autor Justino (2010), o jardim-de-infância, como dimensão estruturante da educação, “pretende tornar as crianças (...) mais capazes de enfrentar os problemas do presente e (...) o que se prospectiva serem os problemas do futuro (...) através da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento de competências, da interiorização de valores e de condutas” (p.30). É, portanto, um importante contributo na vida, não só das crianças que o frequentam, como dos restantes indivíduos, pois também garante a “identidade comum de um grupo social e um conjunto de valores e regras que mantenham esse grupo coeso” (Campos, 2012, p.12).

Papalia, et al. (2001) entendem como um bom jardim-de-infância aquele que proporciona todas as condições para um crescimento e desenvolvimento favoráveis a todos os níveis – físico, social, emocional e cognitivo -, aproveitando o contexto para ensinar competências sociais e emocionais, como cooperação, negociação, compromisso e autocontrolo.

“O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10). Assim sendo, o jardim-escola tem uma posição privilegiada na criação desses contextos sociais de aprendizagem, promovendo experiências adequadas ao desenvolvimento, nomeadamente, para a promoção da civildade, através de práticas de sociabilidade e do exemplo, que os adultos sempre dão, quer queiram ou não, aumentando o grau de interação da criança (Brazelton & Greenspan, 2003; Justino, 2010; Smith, Cowie & Blades, 1998).

Cabral (1997), referenciado por Branco (2007), sugere que a própria organização escolar contém um enorme potencial ao nível da educação cívica, possuindo, desde logo, regras que darão oportunidade às crianças de se confrontarem com a dificuldade em equilibrar as suas necessidades e as necessidades dos outros (Branco, 2007; Brazelton & Sparrow, 2004).

Para que todo este trabalho seja efetuado da melhor forma, há que definir o papel dos profissionais de educação, particularmente o papel dos educadores. Estes devem estar conscientes de que contribuem para formar “as qualidades humanas que não nascem com as crianças e precisam ser construídas ao longo da vida” (Mello, 2012, p.75). Devem fazer um esforço por conhecer e se adaptar a cada criança, pois é a partir daí que deverão escolher as práticas educativas que mais se adequam. Através do conhecimento individualizado, o educador pode prever problemas e até soluções, visto que tem uma maior proximidade e melhor compreensão das necessidades e problemas das crianças, criando, ao mesmo tempo, relações afetivas, que se esperam positivas, e que, como dissemos anteriormente, são um fator essencial de todo o processo de aprendizagem (Brazelton & Greenpan, 2003; Carita & Fernandes, 1997; Smith, Cowei & Blades, 1998).

O educador detém o poder de modelagem, influenciando o comportamento das crianças através do próprio comportamento, isto porque, como também já vimos, as crianças apreendem, muito mais facilmente, as informações através da imitação, utilizando-a para estabelecer contactos interpessoais. Consequentemente, os adultos devem estar conscientes deste processo, também de aprendizagem de conhecimentos e comportamentos, para que o possam modelar de forma mais benéfica para as crianças, que dessa forma desenvolvem, também, a moralidade, “a partir da tentativa de querer ser como um adulto admirado” (Brazelton & Greenspan, 2003, p.188). Neste seguimento, o educador deve ter um nível de autoconhecimento elevado, para prestar atenção à sua postura, refletindo sobre ela e sobre os seus efeitos nas crianças (Brazelton & Greenspan, 2003; Carita & Fernandes, 1997; Matta, 2001).

Segundo Brazelton e Greenspan (2003), um bom profissional de educação é aquele que respeita o ritmo de crescimento e desenvolvimento de cada criança, adequando toda a sua prática à mesma, recorrendo a metodologias de ensino-aprendizagem interativas e dinâmicas. O bom educador entende que cada criança tem os

seus próprios meios de ação sobre o mundo para construir conhecimento, e que essa construção não deve ser apressada, mas estimulada, de modo a promover a compreensão em vez da memorização. Como tal, o educador deve dar maior importância ao processo de raciocínio da criança do que ao resultado final, admitindo o erro como uma oportunidade de aprendizagem, tanto para si, como para a criança (Brazelton & Greenspan, 2003; Brazelton & Sparrow, 2004; Nelsen, 2002; Smith, Cowie & Blades (1998).

De acordo com os autores Vayer, Maigre e Coelho (2003), e Estrela (1992), o educador deve, ao invés de ser transmissor de conhecimentos, ser um mediador de situações, com vista a que essas sejam evolutivas; e o organizador de um ambiente de aprendizagem favorável, de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças, “(...) tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10).

Caso toda a prática do educador se mantenha de acordo com a postura e comportamentos descritos acima, este adulto conseguirá criar um ambiente educativo baseado numa relação afetiva positiva, de cooperação e reciprocidade entre adulto e crianças, que ensina, de forma natural, mas intencional (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), o respeito pelos outros, e cria oportunidades de diálogo e debate, que levam a que este contexto seja considerado, pelos autores Smith, et al. (1998), de acordo com Wright, e Matta (2001), o mais eficiente na promoção do desenvolvimento moral e social das crianças, porque a consciência moral surge das próprias experiências, não se baseia na autoridade externa do educador.

Deseja-se, então, um ambiente educativo acolhedor, para que as crianças se sintam protegidas; estimulante, para despertar o interesse e a participação; facilitador de relações contínuas e da aquisição de conquistas por parte das crianças; que provoque um sentimento de pertença e de importância à criança, que as levará a apropriar-se dele, e desse modo é promovida a independência das crianças, que também participam nas decisões do grupo, proporcionando, também, oportunidades de aprendizagem que favorecem a sua autonomia (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). O mesmo ambiente deve integrar limites, algumas regras claras e consistentes, que as crianças entendam como necessárias à sua segurança. Este fator tem implicações importantíssimas e positivas nas conquistas da criança, como o autocontrolo, o autoconhecimento, o

respeito pelos outros, e a interiorização do sentido de justiça, isto porque as regras têm em conta as necessidades de todos, tanto dos adultos, como das crianças, e foram estabelecidas com o propósito de lidar com as situações de forma justa. No entanto, embora as regras sejam imprescindíveis na regulação da vida social do grupo, não deve existir um excesso de regras, pois transmitirá um excesso de prevenção que acaba por ser contraditório a um ambiente favorável (Brazelton & Greenspan, 2003; Brazelton & Sparrow, 2004; Carita & Fernandes, 1997; Estrela, 1992; Nelsen, 2002).

Para ensinar valores, como os que acabamos de citar, basta praticá-los “através da exigência das práticas e, mais importante ainda, do exemplo” (Justino, 2010, p.101), pois a partir da diversidade de situações que a criança experiencia, “vai-se apropriando de tradições, crenças, princípios e valores partilhados no seu grupo social” (Matta, 2001, p.295), tanto em contexto de escola como noutros, nomeadamente no contexto familiar. Assim, é imprescindível que o educador não esqueça a importância da família em todo o processo de crescimento da criança, incluindo-a e incentivando a sua participação. Como já foi referido precedentemente, a coerência entre os adultos que educam a criança deve ser uma prioridade, para prevenir qualquer desordem no pensamento e comportamento da mesma. Desta forma, os dois contextos - escola e casa - devem ser ambientes complementares, devendo estar interligados. Os educadores precisam que os pais, ou cuidadores permanentes, apoiem as regras e as expectativas da escola, e vice-versa, perante uma relação positiva com a família, assente na comunicação, considerando os pais “como parceiros (...) detentores de saberes (...) que deverão entrar em interação dinâmica com os saberes dos profissionais” (Fundação Calouste Gulbenkian, 1990, p.97). (Brazelton & Greenspan, 2003; Brazelton & Sparrow, 2004; Smith, Cowie & Blader, 1998).

Relativamente aos conflitos entre as crianças, são normais e, também eles, necessários ao desenvolvimento das mesmas. Smith, et al. (1998), apoia-se em Appel (1942), quando diz que os adultos não devem intervir imediatamente aquando de um conflito, uma vez que uma interferência excessiva despromove a confiança nas capacidades das crianças, e as crianças aprendem mais umas com as outras nessas situações. Além de que, normalmente, o grau de agressividade, ou de comportamentos desajustados, mantém-se nos limites razoáveis, porque as crianças se sentem satisfeitas por moderarem o seu comportamento em prol do grupo, e para que não haja reprovação

da parte dos amigos, que começam a ter uma posição importante para a criança (Brazelton & Sparrow, 2004; Smith, Cowie & Blader, 1998).

Carita e Fernandes (1997), de acordo com uma observação de Estrela, aconselham a envolver as crianças na comunicação dentro de sala, para prevenir comportamentos desviantes, de desinteresse ou outros. A aprendizagem ativa, centrada na criança, defendida por Piaget, parece agora uma fonte de educação moral e cívica, que promove a autonomia e o autocontrolo, através da atribuição de responsabilidades às crianças, integrando-as na governação da sala e/ou da escola, respeitando os níveis de desenvolvimento infantil. Desta forma, os direitos da criança reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança, em 1989, são garantidos (Carita & Fernandes, 1997; Estrela, 1992; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Em forma de conclusão, um educador disponível, que consiga criar um ambiente tranquilizador, através do aproveitamento do contexto de jardim-de-infância, que proporcione diversas experiências, através de materiais e situações pertinentes, resulta, de acordo com Matta (2001) e Vayer, et al. (2003), num desenvolvimento cognitivo harmonioso, que conduz à aquisição de outras competências, como a “compreensão de regras e valores morais e das relações interpessoais, nomeadamente dos sentimentos, desejos e intenções dos outros” (Matta, 2001, p.320).

É, precisamente, com vista no desenvolvimento global e harmonioso das crianças que, após a coletânea de conhecimentos recolhidos aquando da revisão bibliográfica, onde se apoiará todo o relatório, passaremos à definição da problemática e metodologia, assim como à elaboração do nosso guião de entrevista, por onde nos guiaremos ao realizar as entrevistas a educadores de infância, com o objetivo de recolher dados pertinentes à nossa investigação. Assim, o próximo capítulo diz respeito ao estudo propriamente dito.

2. Problematização e metodologia

2.1. Problema, objetivos e questões orientadoras da investigação

Consideramos o desenvolvimento socio emocional das crianças como uma área transversal. Por esse motivo, reconhecemos a sua importância ao longo de todo o processo de crescimento e de aprendizagem.

A escolha desta temática deve-se à própria formação pessoal, às experiências de estágio realizadas, e, especialmente, ao trabalho como babysitter, onde existe um maior conhecimento do ambiente familiar, e uma maior vivência no mesmo. Nele, apercebemo-nos de que, muitas vezes, a falta de coerência entre os adultos, nomeadamente em relação às regras, ao modo de disciplina aplicado, pode causar comportamentos divergentes nas crianças. Exatamente por isso resolvemos aprofundar o nosso conhecimento em relação à importância efetiva do tema, e também, à relevância atribuída ao mesmo pelos educadores de infância.

Focamo-nos no jardim-de-infância devido a ser um período de grande desenvolvimento do pensamento da criança e, conseqüentemente, do seu vocabulário, capacitando a sua argumentação.

Assim sendo, pretendemos identificar e compreender as práticas educativas facilitadoras de um desenvolvimento socio emocional ajustado, e o desenvolvimento de atitudes que promovam a aquisição de regras/resolução de conflitos em sala, na educação pré-escolar. O estudo engloba, ainda, a importância das relações entre as escolas, famílias e a comunidade, no sentido de promover o desenvolvimento socio emocional das crianças, em idade pré-escolar.

De forma mais específica, desejamos compreender a importância que os educadores atribuem ao desenvolvimento socio emocional das crianças, e se a sua formação foi suficiente para saber lidar com situações de resolução de conflitos/aplicação de regras, bem como conhecer os métodos e estratégias dos educadores no que respeita à definição e cumprimento das regras pelo grupo.

2.2. Metodologia de investigação

O estudo em causa, embora em pequena escala, caracteriza-se como uma investigação interpretativa etnográfica intracultural. Este modo de trabalho, interpretativo, “(...) ocupa um lugar de destaque na investigação em educação de infância” (Walsh, Tobin & Grane, 2010, p.1058).

De acordo com Walsh, et al. (2010), a investigação interpretativa, ou qualitativa, tem interesse na compreensão e explicação das perspetivas dos sujeitos participantes no estudo, sendo que a mesma é realizada no próprio contexto natural e advém de uma necessidade sentida no trabalho de campo. A produção de estudos desta natureza, deve ter linguagem acessível aos profissionais em causa, uma vez que as interpretações dos mesmos têm lugar privilegiado ao longo do processo de investigação. Ainda segundo os mesmos autores, o presente relatório enquadra-se numa perspetiva de natureza etnográfica, dado que a nossa preocupação é conhecer e compreender “(...) os significados dos pensamentos e ações das crianças e dos educadores de infância como embutidos em contextos culturalmente definidos (...)” (p.1046), inseridos na nossa cultura.

2.3. Participantes no estudo

De seguida apresentamos os dados de caracterização dos participantes no estudo, organizados numa tabela, para que a sua visualização seja facilitada. Todos os dez intervenientes são do género feminino e trabalham como educadoras de infância em quatro escolas diferentes, na cidade de Lisboa. Estes dados poderão ser consultados, individualmente, nas entrevistas em anexo a).

Tabela 4: Caracterização dos participantes

| Identificação dos participantes | Idade (anos) | Grau de habilitações académicas | Anos de serviço, como educadora | Formação ao nível do desenvolvimento socio emocional das crianças |
|---------------------------------|--------------|---------------------------------|---------------------------------|---|
| Educadora1 (Ed1) | 50 | Licenciatura | 24 | Sim.* |
| Educadora2 (Ed2) | 55 | Licenciatura | 33 | Sim.* |
| Educadora3 (Ed3) | 50 | Mestrado | 20 | Sim.* |
| Educadora4 (Ed4) | 36 | Licenciatura | 11 | Sim.* |
| Educadora5 (Ed5) | 37 | Licenciatura | 12 | Sim.* |
| Educadora6 (Ed6) | 34 | Licenciatura | 12 | Sim.* |
| Educadora7 (Ed7) | 52 | Licenciatura | 25 | Sim.* |
| Educadora8 (Ed8) | 32 | Mestrado | 9 | Sim.* |
| Educadora9 (Ed9) | 46 | Licenciatura | 20 | Sim.* |
| Educadora10 (Ed10) | 52 | Bacharelato | 17 | Sim.* |

*integrada no curso, nomeadamente em disciplinas como Psicologia ou Pedagogia.

2.4. Instrumentos de recolha de dados

Como suporte para a construção do nosso guião de entrevista, utilizamos a revisão bibliográfica feita anteriormente, sendo esta o início de todo o processo do estudo. A revisão referida tem como objetivo a recolha de informações relevantes, relacionadas com o tema de investigação proposto, que servirá de suporte de todo o relatório.

Nesse seguimento, foram então consultados diversos livros e artigos, de vários autores, e de épocas diferentes, sendo que toda a informação extraída dos mesmos foi articulada em texto, como se pôde ler no capítulo 1: Quadro de referência teórico.

Optámos por utilizar a entrevista como instrumento de recolha de dados, para identificar e compreender as práticas educativas de educadores de infância, em sala, com vista à promoção do desenvolvimento socio emocional das crianças.

A entrevista, ou inquérito narrativo, é um método de recolha de dados vantajoso pela sua adaptabilidade, e é particularmente apropriado, segundo Janette Gray, citada por Bell (2008), em investigações cuja preocupação maior é “(...) ilustrar relatos de experiências humanas fortemente pessoais” (p.30). Mas é igualmente subjetiva, cuja “interpretação e escrita são considerados processos «produtores de significado»” (p.30). Com este instrumento, é necessário que o entrevistador tenha cuidado com as questões previamente formuladas, de modo a que sejam perceptíveis ao público-alvo, e que transmitam precisamente o que pretende conhecer. É preciso estar consciente de que este método consome muito tempo ao investigador, que deve deixar o indivíduo entrevistado à vontade para narrar as suas histórias, vivências e opiniões. Porque, mais uma vez, estamos interessados em conhecer as perspetivas dos entrevistados. (Bell, 2008; Duffy, 2008).

Assim sendo, elegemos a entrevista semiestruturada, primeiro para que fosse mais fácil a condução da mesma, e, posteriormente, a extração de informações, garantindo que todos os tópicos imprescindíveis são abordados. Mas, sobretudo, para ter uma estrutura flexível, que oferece alguma liberdade aos entrevistados para partilhar aquilo que é significativo (Duffy, 2008).

Para a realização das entrevistas, preparámos, previamente, um guião, para facilitar, tanto o seguimento da mesma, como, posteriormente, a interpretação das

informações recolhidas. O guião foi dividido em cinco blocos, de forma a agrupar as informações recolhidas. Todas as questões foram pensadas, para no desenrolar da entrevista, as informações pedidas exigirem cada vez mais a partilha de experiências pessoais. Nesta sequência, planeámos, no primeiro bloco, uma breve explicação do tema central e dos objetivos que pretendemos alcançar com este estudo, bem como o pedido de autorização para a gravação áudio da entrevista, garantindo a confidencialidade dos entrevistados. Considerámos, também, importante, como início de entrevista, a obtenção de determinados dados pessoais, para caracterizar o entrevistado.

Posteriormente, elaborámos questões relativas à aprendizagem e conhecimento no que diz respeito ao desenvolvimento socio emocional das crianças, por parte dos educadores entrevistados, nomeadamente do conceito de “regra”, com vista à compreensão das conceções e formação dos educadores. Considerámos, neste guião, ainda, o conhecimento das práticas educativas em sala de aula, para compreendermos as estratégias de atuação em determinadas situações.

Por último, destacámos a relação entre a escola, a família e a comunidade, com o objetivo de compreender se existe essa interação, de que forma é vista pelos entrevistados, e para o que contribui.

O guião de entrevista pode ser visualizado, na sua totalidade, no anexo b).

2.5. Procedimentos

Para a realização das entrevistas, o público-alvo escolhido, como já foi referenciado, foram educadores de infância, uma vez que o nosso estudo incide sob as interações e aquisições numa sala de atividades, com crianças em idade pré-escolar.

As pessoas participantes foram selecionadas através de contactos pessoais, sendo que fazem parte da amostra, tanto pessoas conhecidas, como desconhecidas, do investigador, em número equiparado. Todas as entrevistas decorreram no local de trabalho dos entrevistados, à exceção de uma, em que o informante preferiu facultá-la perto da sua zona de residência, num espaço de lazer.

O tempo médio das entrevistas ronda os vinte minutos. Foram realizadas gravações áudio, individuais, através de um dispositivo eletrónico portátil. As educadoras entrevistadas demonstraram-se acessíveis, disponíveis para ajudar, e, durante o tempo de entrevista, interessadas em participar. Particularmente, a Educadora³ (Ed3), foi muito sucinta nas respostas, enquanto durava a entrevista, mas após a paragem da gravação, facultou mais alguns exemplos do atual grupo com quem estava a trabalhar. Posteriormente, as gravações áudio foram transcritas para ficheiros word, mais uma vez de forma individual.

Com o registo dos dados recolhidos, passámos à análise de conteúdo, através da interpretação dos dados transcritos, para que esses tomem um significado (Duffy, 2008). A análise foi organizada consoante os blocos iniciais, presentes no guião de entrevista, sendo que foram analisados apenas os três últimos blocos (blocos 3, 4 e 5), uma vez que o primeiro bloco integra apenas um planeamento de início de entrevista, quando damos a conhecer, às pessoas entrevistadas, as razões de o estarem a ser; e as informações conseguidas através do segundo bloco foram já organizadas aquando da caracterização dos participantes no estudo.

Para analisar a informação, em cada bloco, agrupámos as perguntas, cujas respostas se complementam, facilitando, desta forma, a análise interpretativa, considerando as informações relevantes para o estudo em causa. Em seguida, foram relidas as respostas, de todas as informantes, à mesma pergunta, e anotadas, de forma manuscrita, as ideias principais, para as conseguirmos comparar e agrupar. Este procedimento foi executado de igual forma para todas as questões de cada bloco.

2.6. Apresentação e análise de dados

Passamos a apresentar os dados de acordo com a numeração dos blocos do guião de entrevista. Como referenciado no subcapítulo antecedente, os dados recolhidos através dos blocos 1 e 2 da entrevista já foram previamente tratados. Assim, iniciaremos a análise de conteúdo no terceiro bloco, referente às conceções e formação das educadoras.

Tabela 5: Análise ao conteúdo do bloco 3 do guião de entrevista

| Tema | Categoria | Subcategoria | Unidades de registo | Unidades de contexto |
|----------------------|--|--|---------------------------------|---|
| Conceções e Formação | Representações e vivências acerca das regras | Conhecimentos relativos ao desenvolvimento socio emocional e às regras | Desenvolvimento socio emocional | Todas as educadoras entrevistadas dizem que atribuem uma grande importância ao desenvolvimento socio emocional das crianças. |
| | | | Importância | |
| | | | Conhecimento | Ed1, Ed2, Ed4, Ed7, Ed8 e Ed10 deram maior relevo, dizendo que todas as restantes aprendizagens partem, precisamente, do desenvolvimento socio emocional, sendo preponderante no sucesso das aquisições das crianças. |
| | | | | Igualmente, todas as informantes procuram atualizar o seu conhecimento em relação ao tema, seja através de formações oferecidas pela escola onde trabalham, ou de livros e do acesso à internet, muito defendido pela Ed7 , que sublinha o fácil acesso à informação e ao debate. |
| | | | | Ed8 menciona a observação da prática de colegas como uma forma de se atualizar e refletir sobre a própria prática. |
| | | | | Ed10 refere que receber estagiárias é, também, uma ótima forma de atualização. |
| | | | Regra | Ed2, Ed3, Ed6, Ed7 e Ed10 concordam em definir “regra” como normas, com valores sociais, que têm que ser cumpridas. |
| | | | Finalidade | |
| | | | Norma | |

| | | | | |
|-----------------------------|---|---|--|--|
| <p>Conceções e Formação</p> | <p>Representações e vivências acerca das regras</p> | <p>Conhecimentos relativos ao desenvolvimento socio emocional e às regras</p> | <p>Diretriz Compromisso</p> <p>Convivência Disciplina Respeito Socialização Felicidade Ambiente educativo Equilíbrio</p> | <p>ou pontos de referência, que dão uma estrutura às crianças, para se organizarem e desenvolverem.</p> <p>A Ed1 entende “regra” como um compromisso, que deve ser explícito e claro, que vai variando consoante a idade das crianças, aumentando o grau de exigência do compromisso. Ao encontro desta ideia, vai a definição da Ed5, que diz que são formas de funcionamento combinadas.</p> <p>Ed9 menciona ainda que as regras têm uma grande base de verdade, e que o seu significado está distorcido, uma vez que as pessoas o entendem como uma coisa má quando é, precisamente, o contrário.</p> <p>Mais uma vez, todas as entrevistadas aplicam regras em sala.</p> <p>A principal finalidade da existência e aplicação das regras é, para Ed1, Ed3, Ed4, Ed5, Ed6, Ed7, Ed8, Ed9 e Ed10, a convivência, harmoniosa, em sociedade.</p> <p>A Ed2 diz que aplica regras para promover a disciplina e o respeito, contribuindo para um bom ambiente educativo, que permitirá o desenvolvimento integral da criança.</p> <p>Ed1, Ed3, Ed4, Ed5, Ed6, Ed8, Ed9 e Ed10, consideram que a existência de regras contribui para o bom funcionamento do grupo em sala, facilitando a socialização.</p> <p>Ed8 e Ed9 aplicam as regras, também, para garantir um ambiente de segurança e de confiança às crianças.</p> <p>Ed1 aplica-as para que façam parte integrante sem que seja um peso, e para que as crianças sejam felizes.</p> <p>Ed10 sublinha a importância da existência de regras para o equilíbrio da criança.</p> |
|-----------------------------|---|---|--|--|

| | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|--|
| <p>Conceções e Formação</p> | <p>Representações e vivências acerca das regras</p> | <p>Conhecimentos relativos ao desenvolvimento socio emocional e às regras</p> | <p>Formação académica Formação pessoal</p> <p>Mau comportamento Desafios sistemáticos Incumprimento de regras</p> | <p>À exceção da Ed3 e da Ed4, as restantes pessoas entrevistadas referem que é na prática, com a experiência, que encontram as melhores formas de responder a situações de mau comportamento e de resolução de conflitos, não descartando a formação académica. Ed2 e Ed7 mencionam a importância da educação que tiveram, tal como a Ed4, que a par da formação académica, valoriza a sua formação pessoal. Pelo contrário, a Ed3, conta que teve uma cadeira de ensino de virtudes. Ed1, Ed7, Ed9 e Ed10 consideram como mau comportamento desafios sistemáticos à regra que a criança conhece e compreende perfeitamente. Contudo Ed7, Ed8 e Ed9 expõem a importância de conhecer as razões do mau comportamento. Ed4 diz que nada, em idade pré-escolar, é um mau comportamento. Ed6 e Ed8 chamam a atenção para o cuidado que se deve ter em diferenciar aquilo que para nós, adultos, é um mau comportamento, que nos incomoda, mas que, muitas vezes, é normal dentro das capacidades da criança, do que é realmente um mau comportamento da criança. Ed1 e Ed8 ilustram como mau comportamento, as faltas de educação e de respeito. Ed2 considera como mau comportamento o incumprimento de regras, mais especificamente em relação a valores e regras fundamentais de desenvolvimento das crianças. Ed3 toma o mau comportamento como atitudes de má educação, desobediência, deliberada. Ed5 exemplifica mau comportamento como conflitos entre crianças, linguagens desadequadas e não saber partilhar.</p> |
|-----------------------------|---|---|---|--|

O bloco nº4 refere-se às práticas educativas, onde elaborámos duas categorias: comportamento das crianças; respostas dos educadores.

Tabela 6: Análise ao conteúdo do bloco 4 do guião de entrevista

| Tema | Categoria | Subcategoria | Unidades de registo | Unidades de contexto |
|---------------------|----------------------------|---|---|--|
| Práticas Educativas | Comportamento das crianças | Métodos e estratégias dos educadores em relação às regras | Frustração Socialização Autorregulação Autoconfiança | Ed1 e Ed7 partilham que, a maior dificuldade que sentem ao nível socio emocional das crianças, é descentralizar-se. Ed3 refere-se especificamente à dificuldade em saber estar e esperar a sua vez. Ed4 e Ed6 focam-se na dificuldade em gerir conflitos nas interações entre as crianças, enquanto a Ed8 fala especificamente na autorregulação das emoções, assim como num défice na autoconfiança das crianças. Acabam por se referir a uma grande dificuldade em lidar com a frustração. Dificuldade também mencionada pelas entrevistadas Ed2, Ed5, Ed9 e Ed10 , através da gestão da palavra “não”, daí o incumprimento de regras evidenciado por Ed9 e Ed10 . |
| | Respostas dos educadores | Eficiência das respostas dos educadores em ocasiões de comportamento desajustado e/ou de resolução de conflitos | Falta de regras Incoerência Falta de experiência Disponibilidade Ambiente estável | As explicações, ou razões, encontradas, pelas educadoras entrevistadas, para tais dificuldades, passam pela sociedade que temos (Ed2, Ed3, Ed7 e Ed10), que influencia a vida da família, onde as regras são cada vez menos exercidas (Ed1, Ed7, Ed9 e Ed10). Assim, conduz-se a uma incoerência entre o contexto de casa e o contexto de escola (Ed2, Ed5, Ed6, Ed8, Ed9 e Ed10). Ed4 e Ed6 colocam em evidência a falta de experiência das crianças como motivo das suas dificuldades. Ed8 refere que, hoje em dia, as crianças passam muito tempo fechados em casa, o que leva a uma falha de socialização. Ed7 chama ainda a atenção para alguns profissionais de educação que se esquecem das características individuais das crianças. Para colmatar as maiores dificuldades sentidas, Ed4, Ed5, Ed7 e Ed8 referenciam a disponibilidade que têm para ajudar as crianças na gestão de |

| | | | | |
|---------------------|--|--|---|--|
| Práticas Educativas | Comportamento das crianças Respostas dos educadores | Métodos e estratégias dos educadores em relação às regras Eficiência das respostas dos educadores em ocasiões de comportamento desajustado e/ou de resolução de conflitos | Persistência Paciência Autoridade Responsabilidade Adaptação | <p>conflitos e na compreensão e expressão das suas emoções. Ed5 e Ed8 evidenciam, ainda, o trabalho que realizam com as famílias, tal como Ed9.</p> <p>Ed6 e Ed10 falam na importância de criar um ambiente estável, através do exemplo, sendo constante e coerente.</p> <p>Ed2, Ed3 e Ed4 aludem à persistência e paciência no trabalho que desenvolvem. Ed1 conta que não tem receio de exercer autoridade baseada nas regras da sala, e que opta por responsabilizar as crianças por algumas tarefas para que se sintam parte integrante das regras. Refere ainda a importância de uma constante avaliação do que funciona com o grupo, porque ao longo do ano as crianças vão mudando e nós temos que acompanhá-las.</p> |
| | | | Regras básicas Convivência Necessidade Regras combinadas Diálogo Reunião Reforço positivo Repetição Compreensão | <p>Com exceção das Ed6 e Ed8, todas as informantes referiram que existem regras básicas permanentes, que são as fundamentais para a convivência. Contudo, Ed2, Ed3, Ed6, Ed7, Ed8, Ed9 e Ed10, enunciam que o principal critério de seleção passa pelas características do grupo. Ed2 e Ed7 têm em conta, também, as características do espaço. Ed8 demonstra uma atenção particular para com as características individuais.</p> <p>Ed1, Ed2, Ed6, Ed7, Ed9 e Ed10 consideram os exemplos concretos como a melhor forma de transmissão de regras, com vista a uma melhor compreensão por parte das crianças, aquando da sua apresentação e explicação como necessidades. Ed3, Ed5, Ed6, Ed7, Ed8, Ed9 e Ed10 utilizam a combinação com as crianças para estabelecer regras. Ed3, Ed8 e Ed9 mencionam ainda que essas devem ser expostas na sala. Ed3 e Ed8 partilham a sua preocupação em definir as regras sempre pela positiva.</p> <p>Ed4 comenta que as regras vão aparecendo aquando das rotinas e das atividades, não sendo necessária uma conversa formal.</p> <p>As pessoas entrevistadas usam diversas estratégias para o cumprimento de regras,</p> |

| | | | | |
|---------------------|--|--|---|--|
| Práticas Educativas | Comportamento das crianças Respostas dos educadores | Métodos e estratégias dos educadores em relação às regras Eficiência das respostas dos educadores em ocasiões de comportamento desajustado e/ou de resolução de conflitos | | <p>sendo que todas elas integram, essencialmente, o diálogo.</p> <p>Ed1 e Ed9 concordam em reunir com o grupo no final de cada dia para avaliar o decorrer do mesmo, e encontrar soluções para o que correu menos bem. As mesmas dão ainda importância ao reforço positivo, tal como a Ed8, para valorizar o que corre bem.</p> <p>Ed8 diz que, para além do diálogo e do reforço positivo, podem planear-se jogos, atividades, que promovam a compreensão das regras.</p> <p>Ed2 e Ed3 afirmam que a repetição e o relembrar é essencial para prevenir comportamentos desajustados.</p> <p>Ed4, Ed6 e Ed9 mencionam o exemplo como outra estratégia para o cumprimento de regras. Ed4 acrescenta o valor do trabalho conjunto da equipa de sala, bem como, da observação para prever certas situações.</p> <p>Ed5 faz uso de canções associadas a determinados momentos da rotina para promover a resposta ajustada aos mesmos por parte das crianças.</p> <p>Ed7 e Ed10 sublinham que é essencial que as regras estabelecidas sejam claras e que haja coerência na sua aplicação. E10 acrescenta o envolvimento do grupo como estratégia com vista ao cumprimento das regras.</p> |
| | | | <p>Diálogo</p> <p>Interrupção</p> <p>Chamar a atenção</p> <p>Conscencialização</p> <p>Autonomia</p> <p>Défice emocional</p> | <p>Perante situações de comportamento desajustado e/ou de resolução de conflitos, todas as entrevistadas abordam as crianças, primeiramente, através do diálogo.</p> <p>Ed1, Ed2, Ed3, Ed9 e Ed10 contam que, em situações recorrentes, de comportamento desajustado, adotam estratégias mais marcantes, como impor uma interrupção no comportamento da criança para pensar e se acalmar, seja numa cadeira ou fora da sala. Conversando, posteriormente, com a criança acerca do seu comportamento e da atitude que a educadora tomou.</p> <p>Ed1 revela, além disso, alguns exemplos de atuação em situações de excitação extrema do grupo, como bater palmas ou apagar a luz, de forma a chamar a</p> |

| | | | | |
|----------------------------|---|---|---|--|
| <p>Práticas Educativas</p> | <p>Comportamento das crianças</p> <p>Respostas dos educadores</p> | <p>Métodos e estratégias dos educadores em relação às regras</p> <p>Eficiência das respostas dos educadores em ocasiões de comportamento desajustado e/ou de resolução de conflitos</p> | <p>Diálogo</p> <p>Autonomia</p> <p>Atitude do adulto</p> <p>Intervenção</p> <p>Reforço positivo</p> | <p>atenção do grupo para ela, para que possam conversar sobre o que está a acontecer e modificar o comportamento.</p> <p>Ed3, Ed4, Ed5, Ed6, Ed8, Ed9 e Ed10 dizem que tentam perceber, ajudando à explicação da situação, para depois a resolver em conjunto, com vista a que as crianças se vão consciencializando de que as suas atitudes têm consequências.</p> <p>Ed7 e Ed10 concordam em dar oportunidade, de forma gradual, às crianças de resolverem os próprios conflitos.</p> <p>Para Ed9, o mais importante é atuar sempre, mesmo que não se esteja com muita paciência, mas não deixar passar nada.</p> <p>Ed1 e Ed8 salientam, também, que é essencial termos atenção para com os comportamentos desajustados sistemáticos, pois podem estar associados a um défice emocional grande.</p> <p>A maioria das educadoras (Ed2, Ed3, Ed4, Ed5, Ed6, Ed7, Ed8, Ed9) aponta o diálogo como a resposta mais eficaz para situações de comportamento desajustado e/ou resolução de conflitos. Ed1 salienta a importância do envolvimento emocional, da relação, nas mesmas ocasiões.</p> <p>Ed7 e Ed10 concordam em indicar a estratégia de autonomia como eficiente nas mesmas situações. Enquanto três das restantes entrevistadas, Ed2, Ed8 e Ed9, mencionam a atitude do educador como preponderante, respetivamente: consistente e coerente; paciente, tolerante e exemplar; verdadeiro e disponível.</p> <p>Ed10 diz que a intervenção do adulto, caso a estratégia de autonomia não resulte, é decisiva.</p> <p>Ed7 refere, também, o reforço positivo como eficaz, através de um exemplo concreto de uma criança que demonstra uma grande necessidade em chamar a atenção do adulto.</p> |
|----------------------------|---|---|---|--|

O bloco nº5, último bloco do guião de entrevista elaborado, refere-se às relações com a escola, integrando relações com as famílias e com a comunidade.

Tabela 7: Análise ao conteúdo do bloco 5 do guião de entrevista

| Tema | Categoria | Subcategoria | Unidades de registo | Unidades de contexto |
|-----------------------|-------------------------------------|---|--|--|
| Relações com a escola | Relação escola, família, comunidade | <p>Importância da relação escola – família como estruturante de emoções e afetos</p> <p>Importância da relação escola – comunidade como facilitadora de comportamentos socio emocionais ajustados</p> | <p>Escola – Família</p> <p>Comportamentos ajustados</p> <p>Complemento</p> <p>Confiança</p> <p>Trabalho conjunto</p> <p>Disponibilidade</p> <p>Autoconfiança</p> | <p>Todas as educadoras consideram a relação entre a escola e a família fundamental para a promoção de comportamentos ajustados. Ed1, Ed8 e Ed10 clarificam que os pais são os primeiros educadores. Ed2, Ed4, Ed7, Ed8 e Ed10 vêm esta relação como a base de todo o desenvolvimento da criança. Ed1 e Ed7 valorizam-na com vista a ajudarem as famílias nas suas dificuldades.</p> <p>Novamente, todas as entrevistadas tentam promover a relação com as famílias das crianças:</p> <p>Ed1, Ed7 e Ed10 – através da demonstração do próprio trabalho, das intenções, para gerar confiança;</p> <p>Ed2, Ed3, Ed4, Ed5 e Ed10 – nas reuniões, individuais ou de grupo, onde são acordados objetivos a atingir, estratégias, e dados alguns exemplos que poderão ajudar ao trabalho conjunto;</p> <p>Ed5, Ed6, Ed9 e Ed10 – através de conversas informais, todos os dias, no acolhimento e na saída;</p> <p>Ed7 e Ed9 – demonstrando disponibilidade para conhecer e perceber as famílias, e ter atenção ao passar informações sobre a criança às mesmas, para não cair no erro de apontar unicamente aspetos negativos;</p> <p>Ed8 – mostrando-se disponível para ouvir e ajudar, conversando numa base de abertura e de verdade; com vista, ainda, à promoção da autoconfiança das famílias.</p> <p>Ed1, Ed2 e Ed3 dizem que a escola promove pouca, ou nenhuma,</p> |

| | | | | |
|-----------------------|-------------------------------------|---|---|--|
| Relações com a escola | Relação escola, família, comunidade | <p>Importância da relação escola – família como estruturante de emoções e afetos</p> <p>Importância da relação escola – comunidade como facilitadora de comportamentos socio emocionais ajustados</p> | <p>Escola – Comunidade</p> <p>Desenvolvimento equilibrado</p> <p>Desenvolvimento social</p> <p>Respeito</p> <p>Diferentes contextos</p> | <p>interação com a comunidade envolvente, enquanto as restantes entrevistadas (Ed4, Ed5, Ed6, Ed7, Ed8, Ed9, Ed10) afirmam que sim.</p> |
| | | | <p>Escola – Família - Comunidade</p> <p>Cursos de Formação</p> <p>Reuniões</p> <p>Passeios</p> <p>Festas</p> | <p>Todas as educadoras consideram a relação, entre a escola e a comunidade, pertinente para o desenvolvimento socio emocional das crianças. A Ed8 engloba, na sua resposta, as ideias das colegas, dizendo: “Ora, se nós pretendemos que a criança se desenvolva equilibradamente a nível socio emocional, e se esse desenvolvimento social passa pela aprendizagem da relação com o outro e do respeito pelo outro, é essencial que a criança conheça a comunidade onde vive, e saiba relacionar-se. Saiba respeitar o outro, não só num contexto mais próximo, mas também num contexto alargado” (8ª Entrevista, linhas 144-147).</p> <p>Como relações entre a escola, a família e a comunidade, Ed1 refere que a direção e administração do colégio têm cursos de formação para pais e para outras pessoas interessadas; Ed2 diz que são realizadas ações, na comunidade, como picnics, para reunir escola e família; Ed4 conta que a escola organiza uma colónia de férias com a família; Ed4 e Ed6 referem passeios e eventos que englobam a família e a comunidade; Ed5 e Ed6 consideram a família como parte da comunidade, no contexto específico em que trabalham (bairro); Ed6 exemplifica a relação com a apresentação das atividades das crianças, que é aberta às famílias e à comunidade; Ed7 e Ed10 dão como exemplo a festa de Natal do colégio, que acontece num espaço da comunidade, para a qual a família é convidada; Ed8 menciona visitas aos espaços da comunidade, como museus e jardins, às quais se seguem atividades que dão a conhecer esses espaços às famílias, podendo até haver alguma atividade específica para as famílias que pedirá esse contacto.</p> |

| | | | | |
|------------------------------|--|---|--|---|
| <p>Relações com a escola</p> | <p>Relação escola, família, comunidade</p> | <p>Importância da relação escola – família como estruturante de emoções e afetos</p> <p>Importância da relação escola – comunidade como facilitadora de comportamentos socio emocionais ajustados</p> | <p>Escola – Família</p> <p>Princípios universais</p> <p>Colaboração familiar</p> <p>Escola – Comunidade</p> <p>Voluntariado</p> <p>Passeios</p> <p>Parcerias</p> <p>Atividades conjuntas</p> <p>Cultura</p> | <p>A relação entre a escola e a família é evidenciada pelas Ed1, Ed2, Ed3, Ed9 e Ed10:</p> <p>Ed1 – são trabalhados lemas, que são princípios universais, tanto na sala como em casa, com os quais pretendem ir formando o carácter das crianças;</p> <p>Ed1 e Ed3 – existe a Colaboração Familiar, que é constituída por um ou dois casais da sala, que têm como missão, com o nosso apoio, preparar atividades, convívios para promover a relação com os restantes pais;</p> <p>Ed2, Ed9 e Ed10 – através de festas do colégio e outras atividades, para as quais as famílias são sempre convidadas, ou até participam na própria organização;</p> <p>Ed9 – é permitida a entrada no colégio, às famílias, sempre que queiram.</p> <p>A relação entre a escola e a comunidade envolvente é especificada por todas as educadoras, exceto pela Ed3:</p> <p>Ed1 – trabalho de voluntariado, visitas a instituições;</p> <p>Ed2 – passeios até ao parque ou à biblioteca;</p> <p>Ed4, Ed5 e Ed6 – vários projetos com parcerias, nomeadamente com a Câmara Municipal de Lisboa e a junta de freguesia, que cede o pavilhão municipal da comunidade para que as crianças da escola possam ter ginástica e natação gratuitas. São realizados eventos em conjunto com outras escolas da comunidade e/ou com grupos de jovens. Mencionam também atividades conjuntas com o centro de dia e o centro de saúde da comunidade, bem como ações pontuais com outras entidades, como a Polícia de Segurança Pública. Existem ainda parcerias de partilha com vários estabelecimentos próximos.</p> <p>Ed7 – relações próximas com alguns estabelecimentos da comunidade,</p> |
|------------------------------|--|---|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>como o CCB, um santuário de Nossa Senhora, e toda a envolvente cultural da zona de Belém;</p> <p>Ed8 – são desenvolvidas algumas atividades em conjunto com o centro de dia que funciona no mesmo edifício da escola;</p> <p>Ed9 e Ed10 – existe uma parceria com um lar de idosos, onde são desenvolvidas atividades. Procuram sair do colégio para passear, visitar estabelecimentos circundantes, como o Pingo Doce e cumprimentar as pessoas.</p> <p>Ed9 – dependendo do projeto que vivem, são planeadas visitas a restaurantes, quintas, emprego dos pais, etc.</p> |
|--|--|--|--|---|

Para a nossa análise de conteúdo aos blocos 3, 4 e 5, definimos então três temas, quatro categorias e cinco subcategorias. Foi assim organizada a análise, que resultou em 80 unidades de registo. Para sintetizar esta informação apresentamos o esquema seguinte:

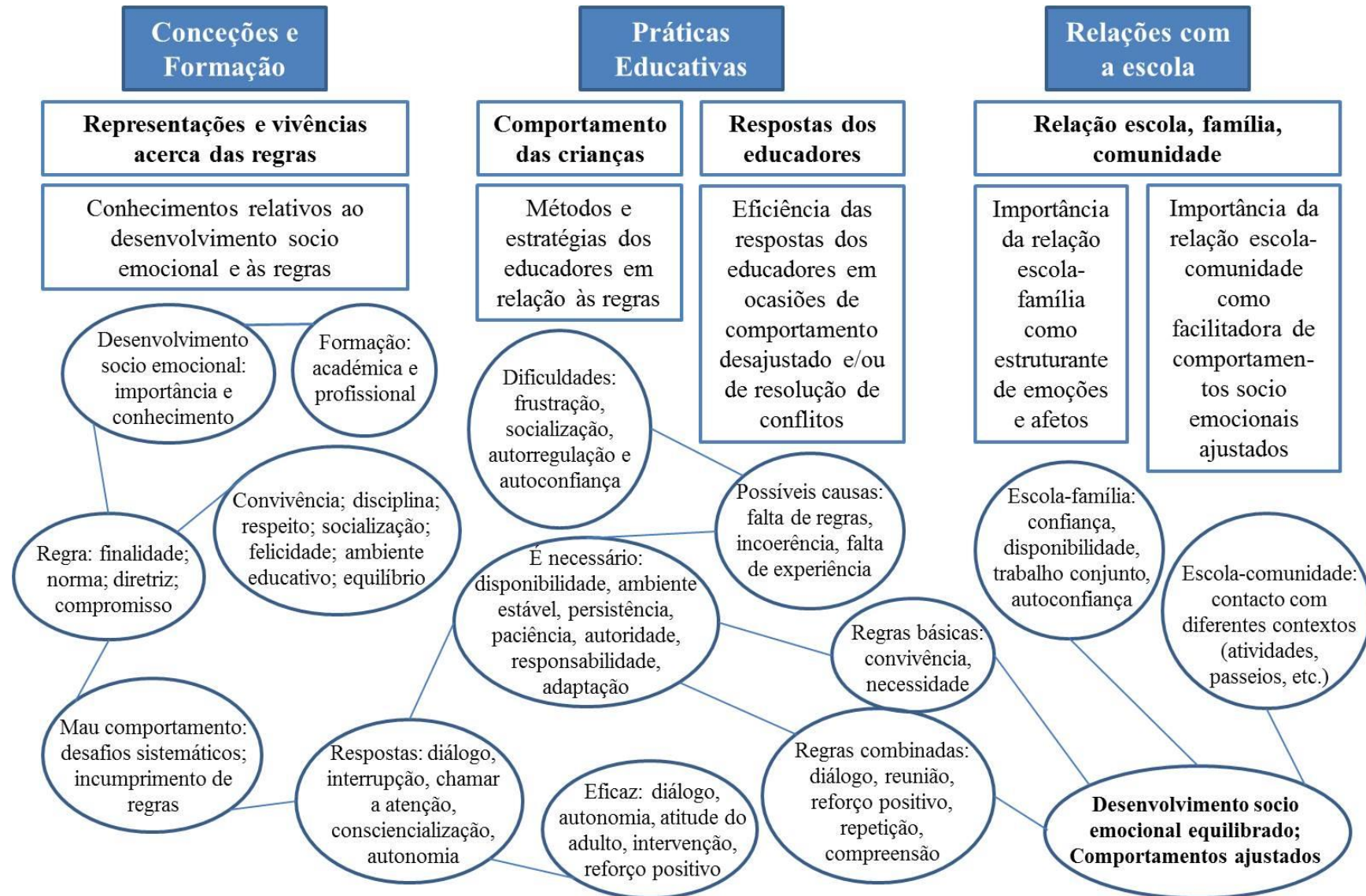


Figura 1: Esquema-síntese da análise de conteúdo

3. Discussão dos dados

A apresentação de resultados que se segue resulta do confronto entre as informações teóricas colhidas e compiladas no capítulo um, e a análise dos dados recolhidos, organizada e apresentada no capítulo dois.

Piaget defendia que todo o desenvolvimento da criança está associado à interação com o meio. Assim como as relações afetivas, referidas por diversos autores, como Brazelton e Greenspan (2003), e Smith, et al. (1998), são o início de toda a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Neste seguimento, todas as entrevistadas vão ao encontro dos mesmos, quando afirmam dar uma grande importância ao desenvolvimento socio emocional das crianças, e ainda, que as restantes aprendizagens partem, precisamente, desse desenvolvimento, como foi o caso das informantes Ed1, Ed2, Ed4, Ed7, Ed8 e Ed10.

Vinha (2001) dá-nos a entender que as regras são fundamentadas em princípios básicos, que nos orientam, e que não são passíveis de discutir, suportando o entendimento das entrevistadas Ed1, Ed2, Ed3, Ed6, Ed7 e Ed10, que concordam em definir “regras” como normas, com valores sociais, que têm que ser cumpridas; Ed9 que expõe a grande base de verdade presente nas regras; e ainda, Ed4, Ed8, Ed9 e Ed10 que entendem “regra” como uma linha condutora, que permite a organização das crianças e o seu desenvolvimento.

No entanto, o mesmo autor refere ainda a existência de outro tipo de regras, que dependem do contexto, das necessidades, sendo possível o seu debate e negociação. Assim, sustenta também as entrevistadas Ed1 e Ed5, que, respetivamente, tomam as regras como um compromisso e como formas de funcionamento combinadas. Estas dependerão, segundo Ed2, Ed3, Ed6, Ed7, Ed8, Ed9 e Ed10, das características do grupo e do espaço, pois devem ser adaptadas aos mesmos, de acordo com Brazelton e Sparrow (2004), de forma a que tenham maior probabilidade de eficácia.

Para as entrevistadas, as regras existem, e são aplicadas pelas mesmas, com vista à criação de um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento da criança, havendo bom funcionamento do grupo em sala, que facilita a socialização, com o fim último de uma convivência harmoniosa em sociedade. Justino (2010) e Estrela (1992) validam esta conceção, quando dizem que a educação ambiciona ensinar a civilidade, que

promove a inserção na sociedade, garantindo a funcionalidade e harmonia da comunidade.

A atitude do educador assenta, de acordo com as entrevistadas, na sua formação, tanto académica como pessoal, bem como nas vivências e aprendizagens diárias enquanto educadoras. Com vista ao seu aperfeiçoamento, Brazelton e Greenspan (2003), Carita e Fernandes (1997), e Matta (2001) referem a importância do educador possuir um bom conhecimento de si mesmo, para conseguir refletir conscientemente sob toda a sua prática.

As educadoras entrevistadas demonstraram especial cuidado na definição de “mau comportamento”, considerando-o como parte integrante da idade pré-escolar. Ed6 e Ed8 chamam a atenção para sabermos diferenciar aquilo que para nós, adultos, é um mau comportamento, do que é realmente um mau comportamento da criança. E principalmente, como a Ed7, Ed8 e Ed9 expõem, é essencial conhecer as razões do mau comportamento. Brazelton e Sparrow (2004) suportam estes pensamentos quando transmitem que “o mau comportamento é muitas vezes a primeira tentativa da criança para tentar canalizar os seus sentimentos mais intensos” (p.35), e por isso o educador deve, efetivamente, esforçar-se por chegar ao cerne da situação.

Nas entrevistas realizadas, as faltas de educação e de respeito são apontadas como maus comportamentos, ou comportamentos desajustados. Mas, no seguimento do que foi dito imediatamente antes, e segundo os meus autores, a razão desses deve ser compreendida. Um exemplo de falta de respeito facultado pelos autores é a desobediência, que é vista como um teste à firmeza dos adultos. As crianças podem apenas querer ter a certeza acerca das regras e limites, mesmo as que já conhecem, até porque essas se vão alterando de acordo com a idade e maturidade da criança, tal como evidenciou a Ed1 na sua entrevista.

Segundo Piaget, as crianças são naturalmente egocêntricas, durante o estágio pré-operatório, definido pelo autor. Neste seguimento, uma das maiores dificuldades, ao nível socio emocional das crianças, apontadas pelas Ed1, Ed3 e Ed7, é precisamente a dificuldade que as crianças demonstram em descentralizar-se, em ter em conta as necessidades dos outros.

As restantes entrevistadas, Ed2, Ed4, Ed5, Ed6, Ed8, Ed9 e Ed10, expõem que a maior dificuldade que as crianças sentem é em lidar com a frustração, que está relacionada ainda com o egocentrismo infantil, mas também com a incapacidade de gestão de conflitos e de autorregulação das emoções. Ed2, Ed5, Ed9 e Ed10 especificam essa incapacidade na gestão da palavra “não”. Neste seguimento, Brazelton e Sparrow (2004) referem a necessidade de que a mesma palavra seja utilizada de forma absolutamente clara, consistente e justificada, dando, assim, oportunidades de aprendizagem às crianças para lidarem com a frustração do impedimento, que é muito mais fácil nesta faixa etária aprendendo a controlar-se nessas situações.

As explicações, ou razões, encontradas pelas educadoras entrevistadas para tais dificuldades, passam pela sociedade que temos (Ed2, Ed3, Ed7 e Ed10), que influencia a vida da família, onde as regras são cada vez menos exercidas (Ed1, Ed7, Ed9 e Ed10). Assim, conduz-se a uma incoerência entre o contexto de casa e o contexto de escola (Ed2, Ed5, Ed6, Ed8, Ed9 e Ed10). Efetivamente, essa coerência é fundamental, uma vez que a criança se vai apropriando de valores a partir do que vê e experiencia, em diversos contextos. Assim, a complementaridade entre casa e escola deve ir nesse sentido, de modo a fazer face às necessidades da criança que educam, para haver equilíbrio (Brazelton & Greenspan, 2003; Brazelton & Sparrow, 2004; Smith, Cowie & Blades, 1998).

De forma a responder às dificuldades referenciadas, as educadoras dizem mostrar-se disponíveis para ajudar e ensinar as crianças através de um ambiente acolhedor, assim como para trabalhar com as famílias, assumindo-se como mediadoras e organizadoras de um ambiente de aprendizagem favorável, indo, justamente, ao encontro de Vayer, et al. (2003), e Estrela (1992).

De forma particular, a Ed1 conta que opta por responsabilizar as crianças por algumas tarefas para que se sintam parte integrante das regras. Esta prática está intimamente relacionada com o que Piaget defendia como aprendizagem ativa. Uma aprendizagem centrada na criança, que promove a autonomia e o autocontrolo, através, precisamente, da atribuição de responsabilidades às crianças, respeitando sempre os seus ritmos de desenvolvimento (Carita & Fernandes, 1997; Estrela, 1992).

Como referido no quadro de referência teórico, é aconselhável, por Carita e Fernandes (1997) o envolvimento das crianças na comunicação dentro de sala, para prevenir comportamentos desviantes. Assim sendo, as Ed3, Ed5, Ed6, Ed7, Ed8, Ed9 e Ed10 vão ao encontro dessa sugestão, quando referem que combinam as regras com o grupo de crianças.

A Ed4, em particular, partilha a sua vivência de que as regras não são, necessariamente, transmitidas numa conversa formal, mas sim através das rotinas e das atividades, num ambiente natural, defendido por Smith, et al. (1998), de acordo com Wright, e Matta (2001), como eficiente, pois surge das próprias vivências.

As estratégias das educadoras entrevistadas, com vista ao cumprimento das regras estabelecidas, vão ao encontro do que é a “disciplina positiva” abordada no quadro de referência teórico, de acordo com a autora Nelsen (2002). Este modo de disciplina baseia-se na cooperação e respeito mútuos, tal como na responsabilidade partilhada entre adultos e crianças, sendo que nas entrevistas foi referenciado o envolvimento do grupo, tanto no estabelecimento de regras, como no balanço dos dias, realizados no final de cada um, para encontrarem soluções para qualquer problema encontrado.

Perante situações de comportamento desajustados e/ou resolução de conflitos, todas as entrevistadas abordam as crianças, primeiramente, através do diálogo, de forma a perceberem o que aconteceu para poderem ajudar de acordo com as especificidades, com vista a que as crianças se vão consciencializando de que as suas atitudes têm consequências, sendo esta estratégia apontada como a mais eficaz. As educadoras participantes no estudo assumem-se então como mediadoras de situações, tal como os autores Vayer, et al. (2003) e Estrela (1992) defendem que deve ser a atitude do educador.

Ed1, Ed2, Ed3, Ed9 e Ed10 contam que, em situações recorrentes de comportamento desadequado, adotam estratégias mais marcantes, como impor uma interrupção no comportamento da criança para pensar e se acalmar, seguindo-se uma conversa acerca do comportamento da criança e reação da educadora. Esta estratégia é abordada por Brazelton e Sparrow (2004), que a defendem, precisamente, em situações extremas em que as crianças não são capazes de parar sozinhas, e, por conseguinte, nenhuma outra estratégia resultará.

As ideias das Ed7 e Ed10 vão ao encontro dos autores Smith, et al. (1998), que concordam em dar oportunidade às crianças, de forma gradual, de resolverem os próprios conflitos. Uma intervenção excessiva despromove a confiança nas capacidades das crianças, e as crianças aprendem mais umas com as outras.

Todas as educadoras entrevistadas consideram a relação entre a escola e a família fundamental para a promoção de comportamentos ajustados das crianças, assim como é referido pela Fundação Calouste Gulbenkian (1990), os pais devem ser considerados “como parceiros (...) detentores de saberes (...) que deverão entrar em interação dinâmica com os saberes dos profissionais” (p.97). As entrevistadas apresentam algum cuidado na promoção dessa relação, através de conversas diárias informais, das reuniões formais, e da demonstração do próprio trabalho desenvolvido com as crianças.

Mais uma vez, Piaget, quando refere a importância da interação com o meio para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, suporta as respostas de todas as educadoras, englobadas pela Ed8, no seu esclarecimento: “Ora, se nós pretendemos que a criança se desenvolva equilibradamente a nível socio emocional, e se esse desenvolvimento social passa pela aprendizagem da relação com o outro e do respeito pelo outro, é essencial que a criança conheça a comunidade onde vive, e saiba relacionar-se. Saiba respeitar o outro, não só num contexto mais próximo, mas também num contexto alargado” (8ª Entrevista, linhas 169-173).

Como conseguimos constatar, as respostas das educadoras participantes no estudo foram, de forma global, ao encontro dos autores consultados aquando da revisão bibliográfica. Deprendemos, através da análise de dados e da sua discussão, que o desenvolvimento socio emocional das crianças é uma área importantíssima para a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, à qual é atribuído um grande destaque por parte das educadoras entrevistadas. O desenvolvimento social e emocional da criança é referido com relevância por diversos autores, bem como nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).

4. Recomendações e considerações finais

Com a realização deste estudo conseguimos identificar, compreender, e dar a conhecer, algumas concepções das educadoras de infância entrevistadas. Constatamos que, de um modo geral, essas concepções vão ao encontro dos autores teóricos referidos, bem como do que é recomendado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).

A atenção para com o desenvolvimento socio emocional das crianças é tida como imprescindível na ação das educadoras, de acordo, tanto com os participantes no estudo, como com os autores referenciados, sendo que as restantes aprendizagens vão acontecendo a par desse desenvolvimento, que é essencial ao bem-estar da criança.

O primeiro contributo para a promoção desse bem-estar é o estabelecimento de relações afetivas positivas e estáveis. A partir delas, o educador conseguirá, conhecendo cada criança na sua individualidade, e o grupo no seu todo, prever comportamentos e situações às quais terá maior probabilidade de responder de forma adequada, adaptada a determinada criança e situação, bem como que a sua palavra seja valorizada. Partindo da relação afetiva, o trabalho do educador estará facilitado, no que toca ao desenvolvimento da confiança e do respeito, por si e pelos outros, conseguindo, através do seu exemplo e da convivência em grupo, que requer regras, ensinar determinados valores fulcrais para a vida de todos e de cada um, que serão transportados para outros contextos.

Para uma prática educativa impulsionadora de um desenvolvimento socio emocional ajustado e da aquisição de regras por parte das crianças, a par das relações, o educador deve criar um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento integral das crianças, de acordo com a maturação do grupo, e com vista à apropriação do espaço por parte do mesmo. Assim, espera-se que as crianças se sintam, não só integradas, como responsáveis por si e pelo espaço, tempo e colegas. A atribuição dessa responsabilidade requer a partilha do poder entre adultos e crianças que frequentam o mesmo espaço. Essa partilha deve ir progredindo, equilibradamente, de acordo com a idade, características e necessidades das crianças. Aos três anos será necessário uma maior intervenção do educador em situações de resolução de conflitos, bem como uma imposição de determinadas regras, por parte do adulto, que serão sempre explicadas, com o objetivo principal de que as mesmas sejam compreendidas e reconhecidas pelas

crianças como fundamentais para a convivência. Com o crescimento e desenvolvimento das crianças, o educador deve ser capaz de acompanhá-las, moldando as regras estipuladas, que serão, progressivamente, discutidas e negociadas com os mais pequenos, reconhecidos como agentes responsáveis da própria aprendizagem, e do seu comportamento. Desta forma, o educador estará a promover a autonomia, o sentido de responsabilidade e de justiça, o respeito próprio e pelos outros, a capacidade crítica e de argumentação, etc., conduzindo a criança a um maior e melhor autoconhecimento e conseqüentemente, à autorregulação, atingido o principal objetivo da aplicação de regras e da disciplina: a autodisciplina.

Devido a ser um estudo de pequena escala devemos considerar algumas limitações: a amostra do estudo foi reduzida, não podendo ser generalizada; e a indisponibilidade de tempo levou ao estreitamento dos fatores abordados. Para futuros estudos, no seguimento desta investigação, recomendamos um maior foco na articulação com outros contextos, onde a criança também aprende e se desenvolve, nomeadamente, a nível social. A relevância da família, exposta neste relatório, pode não coincidir com a sua real importância, uma vez que não foi aprofundada a relação entre a escola e a família, fazendo desse, igualmente, um tema relevante para um estudo posterior. É pertinente referir que, como mencionado neste relatório, o contexto social influencia o nosso desenvolvimento e educação. Esse contexto varia entre comunidades – países, cidades, bairros - com culturas, tradições, modos de estar e de viver diferentes. Também por esta razão, os resultados obtidos com o presente estudo não podem ser estendidos a todas as sociedades.

De forma particular, estou muito satisfeita com a escolha inicial do tema – desenvolvimento socio emocional e aquisição de regras durante a infância - uma vez que tive a oportunidade de aprofundar um interesse pessoal, que me acompanha desde sempre. Através da realização da investigação dada a conhecer no presente relatório, esse interesse foi crescendo ao longo do estudo realizado, que alterou, de certa forma, a minha visão sobre o desenvolvimento socio emocional das crianças. Já o considerava como imprescindível no processo de educação das crianças, devido a vivências pessoais, mas daqui em diante, saberei defender e justificar a sua efetiva importância no processo de crescimento das crianças, fazendo uso desta aprendizagem na minha prática educativa, tanto como educadora de infância, como professora do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Referências Bibliográficas

- Andrade, J. V. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. (4ª ed). Lisboa: Gradiva.
- Branco, M. L. (2007). *A escola – Comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2003). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. (3ª ed). Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2004). *O método Brazelton: A criança e a disciplina*. (12ª ed). Lisboa: Editorial Presença.
- Campos, M. M. (2012). Infância como construção social: contribuições do campo da pedagogia. In A. Vaz & C. Momm (orgs). *Educação Infantil e Sociedade: Questões contemporâneas*. (pp. 11-20). Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia Ltda.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Dolle, J. M. (1997). *Para compreender Jean Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Duffy, B. (2008). Análise de dados documentais. In Bell, J. *Como realizar um projeto de investigação*. pp.101-115. Lisboa: Gradiva.
- Editorial Enciclopédia. *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. (Vol. XXIV). Lisboa: Autor.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. (3ª ed). Porto: Porto Editora.
- Fundação Calouste Gulbenkian (1990). *Encontro sobre educação pré-escolar*. Lisboa: Autor.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educa-los*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Lloyd, S. R. (1993). *Desenvolvimento em assertividade*. Lisboa: Monitor A.P.G.

- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mello, S. (2012). Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In Vaz, A. & Momm, C. (orgs). *Educação Infantil e Sociedade*. (pp.75-87) Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia Ltda.
- Montês, A., Gaspar, S. & Piscalho, I. (2010). O processo de elaboração e implementação de regras no jardim-de-infância. In *Interações*.
- Nelsen, J. (2002). *Disciplina Positiva*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Osho (2004). *O Livro da Criança. Uma visão revolucionária da Educação Infantil*. Cascais: Editora Pergaminho, Lda.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. (8ª ed). Lisboa: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, I. (org), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Vandenplas-Holper, C. (1979). *Educação e desenvolvimento social da criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vayer, P., Maigre, A. & Coelho, M. (2003). *O Jardim-escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vinha, T. (2001). *O educador e a moralidade infantil, uma visão construtivista*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Walsh, D., Tobin, J. & Grane, M. E. (2010). A voz interpretativa: Investigação qualitativa em educação de infância. In Spodek, B. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (2ª ed). (pp.1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos

1 **a) Entrevistas**

2 1ª Entrevista

3 R: Que idade tem? (1)

4 Ed1: Cinquenta.

5 R: Quais as suas habilitações académicas? (2)

6 Ed1: Sou licenciada em educação de infância.

7 R: Há quantos anos trabalha como educadora? (3)

8 Ed1: Há vinte e quatro.

9 R: E foi sempre esse o seu trabalho? (3)

10 Ed1: Sempre, sim.

11 R: Teve, no seu percurso académico, algum tipo de formação direcionada para o desenvolvimento socio
12 emocional das crianças? (4)

13 Ed1: Sim, fazia parte do currículo académico. Não havia uma disciplina que focasse só esses conteúdos,
14 mas com certeza que era uma coisa transversal. Portanto, o assunto foi abordado em várias disciplinas e
15 com vários conteúdos.

16 R: Que importância atribui ao desenvolvimento socio emocional das crianças no dia-a-dia em sala? (5)

17 Ed1: É muito importante. Talvez considere que seja o mais importante no desenvolvimento das crianças,
18 quer seja em termos cognitivos, emocionais... mas de facto é preponderante no sucesso que queremos das
19 crianças no pré-escolar. Isto porque, se não tivermos uma criança emocionalmente equilibrada, tudo o
20 resto não lhe fará sentido. Para retirarmos tudo de melhor que a criança tem, de facto, temos que fazer
21 com que ela se sinta estável, tranquila, feliz, que goste de estar no colégio, que tenha uma boa relação
22 com os adultos e com as outras crianças... portanto, é fundamental para o equilíbrio e para o bem-estar da
23 criança.

24 R: O que entende a respeito do termo “regra”? (6)

25 Ed1: Então, uma regra é um compromisso. Acho que podemos falar assim. É um compromisso que deve
26 ser muito bem explícito e deve ser muito claro e, consoante as idades, podemos ir aumentando o nível de
27 exigência desse compromisso.

28 R: Para si, qual é o principal objetivo da existência de regras? (7)

29 Ed1: Olha, vários! Primeiro acho que para um grupo funcionar dentro duma sala, porque são várias
30 crianças e temos que respeitar o espaço de cada um, é fundamental que existam as regras. Facilita o
31 trabalho de sala, facilita as relações entre as crianças e as relações entre crianças e adultos e, sobretudo,

32 também fazem com que nós possamos ir moldando o carácter. Porque, uma criança com regras e, sabendo
33 estabelecer limites, é uma criança mais feliz. É uma criança mais bem resolvida.

34 R: Aplica-as? Com que finalidade? (8)

35 Ed1: Exatamente essa. Para que a criança seja mais feliz, e para que possa perceber que estar centrada
36 nela própria não lhe trará mais-valias, pelo contrário. Portanto, é preciso que a regra seja uma parte
37 integrante da vida sem que seja um peso. É uma forma de sociabilizar e de percebermos que o nosso
38 espaço, a nossa liberdade, acaba quando começa a liberdade dos outros. Portanto, é fundamental, e desde
39 pequeninos que nós podemos começar a trabalhar nesse sentido. As crianças cada vez são mais
40 egocêntricas, nos dias de hoje, e se nós lhes conseguirmos transmitir essa ideia, de que o respeito pelo
41 próximo, o respeito pelas coisas... é, tem que ser, parte do nosso dia-a-dia, e tem que ser uma coisa
42 natural. Se isso for inculcado logo desde criança eu acho que tem muito bons resultados para o futuro.

43 R: O que considera como mau comportamento em crianças em idade pré-escolar? (9)

44 Ed1: Por natureza, nós todos, sejamos crianças ou não, é-nos difícil a todos, muitas vezes, cumprir regras.
45 À medida que vamos crescendo, vamos sentindo necessidade de as cumprir, ou porque são impostas e
46 porque nós temos que as cumprir, ou porque acabamos por perceber que se as cumprirmos temos uma
47 vida mais facilitada. A criança durante o período da infantil, da educação pré-escolar, naturalmente testa,
48 vai testando os seus limites e os limites dos outros. É uma questão, muitas vezes, de tentar se afirmar, de
49 tentar contornar as regras, porque, muitas vezes, é mais fácil ir pelo caminho mais fácil. E mau
50 comportamento, eu diria que, se uma criança permanentemente desafia a regra, então, se calhar, começa a
51 ter um mau comportamento. Não considero mau comportamento se uma criança ultrapassar um limite, ou
52 ultrapassar uma regra esporadicamente. A meu ver até revela alguma personalidade. Testar até onde é que
53 pode ir pode ser interessante. Mas se ela permanentemente desafia as regras, então se calhar temos aqui
54 um caso de pouca adaptação àquilo que são os conteúdos sociais e o ambiente social. Aí se calhar já
55 falamos em mau comportamento. Agora, as traquinices do dia-a-dia, porque eles reagem muitas vezes por
56 impulso, e porque estão entusiasmados e tudo mais, é preciso conversar mas não diria que seja um mau
57 comportamento. Agora, quando é sistemático e quando é permanente, aí se calhar seria um mau
58 comportamento. Como faltas de educação permanentes, não respeitar os materiais, o estragar
59 deliberadamente, ser agressivo ou violento deliberadamente com os outros também pode ser um mau
60 comportamento, enfim...

61 R: A sua formação académica permitiu conhecer formas de responder a situações de mau comportamento
62 e de resolução de conflitos? (10)

63 Ed1: Sim, mas muito mais a experiência. Eu acho que depois, no dia-a-dia, e conseguindo estabelecer a
64 ligação com a criança, porque cada criança é uma, não podemos explicar às vezes as mesmas regras a
65 todas igualmente. Pode haver um padrão mas depois temos que saber diferenciar. Claro que a teoria é
66 muito boa, dá-nos uma sustentabilidade, mas depois a prática e o dia-a-dia é que nos dá verdadeiramente
67 o saber, penso eu.

68 R: Procura atualizar o seu conhecimento no que diz respeito ao desenvolvimento socio emocional das
69 crianças? (11)

70 Ed1: Sim, sim, sim, sempre, sim. Tenho tido oportunidade de fazer muitas formações, tenho curiosidade,
71 tenho motivação própria. Portanto, vou-me sempre atualizando na medida do possível.

72 R: Que dificuldades verifica ser mais frequentes ao nível socio emocional das crianças? (12)

73 Ed1: Olhe, o que eu sinto mais, hoje, é de facto a dificuldade, que a maioria das crianças tem, em sair do
74 seu ego. Acho que essa é a maior dificuldade. E depois também sinto que as famílias, hoje em dia, têm
75 vidas “super” ocupadas e têm pouco tempo para estar com os filhos. Quando estão com os filhos, no
76 pouco tempo que têm, tentam compensar de todas as formas e mais algumas. De facto, a existência de
77 regras, que serão sempre diferentes, algumas, das regras do contexto escolar, sinto que cada vez são
78 menos exercidas. Na autoridade, de facto, é, hoje em dia, muito difícil de nós verificarmos isso das
79 famílias com as crianças. Portanto, as crianças acabam por ir crescendo num suposto conforto, de
80 pequenos reis e pequenas rainhas, que no fundo acabam por ser elas a mandarem na vida da família. Os
81 pais estão, emocionalmente, muito culpados por terem pouco tempo com as crianças. Acabam por
82 compensá-las, e a palavra “não” está um bocadinho em desuso. As crianças não estão habituadas a ouvir
83 “não” e quando isso acontece, quando o ouvem pela primeira vez, a capacidade de gerir o “não” é
84 mínima, portanto a frustração é uma coisa que acontece com muita frequência nas crianças de hoje,
85 porque não estão habituadas a ouvir “não”. E o “não” às vezes é preciso, pela sua própria segurança, pelo
86 respeito pelo próximo, por tudo e mais alguma coisa. Mas eu sinto de facto que é um bocadinho por aí. As
87 crianças hoje em dia são muito centradas nelas próprias. É o mundinho delas e têm muita dificuldade em
88 se abrir aos outros e perceber que o mundo não acaba nelas, que há mais coisas para além disso.

89 R: Acho que já me respondeu a seguinte... Encontra alguma explicação para tais dificuldades? (13)

90 Ed1: Ah, pois... provavelmente. Eu acho que é um bocadinho por aí. Há muita compensação material e
91 pouco tempo de qualidade... enfim... pobres dos pais e pobres das crianças, porque eu neste sentido não
92 culpabilizo as famílias, nem pensar. Porque às vezes é preciso ajudar. Às vezes é preciso entender que
93 estamos a adiar um problema, e o problema vai sendo cada vez maior. E quando chegarmos à
94 adolescência vai ser um problemão... às vezes facilitamos agora, mas estamos a fazer com que esse
95 facilitismo seja um gravíssimo problema mais tarde. Porque agora, enquanto eles têm esta idade, as coisas
96 vão sendo mais ou menos fáceis, o problema é quando começam a ficar um bocadinho mais crescidos: já
97 têm mais vontade própria e é um bocadinho complicado.

98 R: De que forma tenta colmatar essas dificuldades? (14)

99 Ed1: Ah! Olhe, há uma coisa que é fundamental e eu faço sempre assim: eu não tenho receio
100 absolutamente nenhum de mostrar autoridade na sala. Não é uma autoridade repressiva. É uma autoridade
101 baseada naquilo que são as regras na sala. Tenho vindo a chegar à conclusão de que, em termos de grupo,
102 e é assim que eu trabalho, é extremamente importante que eles tenham regras na sala. As regras que têm a
103 ver com o dia-a-dia deles. Se eles se sentirem responsáveis por alguma tarefa, por alguma coisa, sentem-

104 se partes integrantes das regras, e é muito mais fácil nós caminharmos por aí. Portanto, eles terem uma
105 responsabilidade dentro da sala, saberem trabalhar, trabalharem em equipa, saberem dialogar sobre os
106 conflitos que vão surgindo e nós sermos mediadores... tudo isso ajuda a que nós possamos colmatar essas
107 dificuldades que existem. Há situações em que, se calhar, temos que ser um bocadinho mais exigentes,
108 mas se nós tivermos encargos na sala, regras, muito claras, estabelecidas, basta que as recordemos, num
109 momento menos bom, qual é a regra e eles facilmente acatam.

110 R: Porque fazem parte... (14)

111 Ed1: Exatamente! Exatamente... “esqueceste-te que tens que arrumar a cadeira quando te levantas” – “ah
112 pois é!”; “olha, os lápis são para partilhar com todos, não são só teus” – “ah pois é!” – “ele também está a
113 pintar. Tu não lhe queres emprestar os lápis porquê?”. Pequeninas coisas, que fazem parte do dia-a-dia, e
114 que os responsabilizam e os tornam mais autónomos, com responsabilidade, desde o início do ano.
115 Depois há coisas que podem mudar, porque uma regra que se aplica no principio do ano pode mudar e
116 tornar-se noutra, ou ampliar-se, ou “ok, não funciona, se calhar fui demasiado exigente”... é preciso estar,
117 permanentemente, a fazer uma avaliação, e perceber o que é que cada grupo, e o que é que cada criança,
118 de facto, precisa. E eles, ao longo do ano, também vão mudando e nós temos que nos adaptar, nós mais a
119 eles do que eles a nós, porque nós estamos aqui em função deles.

120 R: Que critérios utiliza para definir regras perante um grupo de crianças? (15)

121 Ed1: Pois, é o que eu estava a dizer. As regras vêm em função daquilo que é as necessidades de
122 convivência dentro da sala e das atividades que vamos fazendo. E essas são estabelecidas em função
123 disso. E se, no primeiro trimestre de um ano estabelecemos determinadas regras, no segundo trimestre
124 podemos mantê-las, alterá-las ou estabelecer outras também. São parte integrante das necessidades que
125 vão existindo ao longo do ano. Há regras que são transversais, como o respeito pelo próximo, a liberdade
126 dos outros, os encargos que têm: há um encargo para distribuição de material, outro encargo para regar as
127 plantas, outro encargo para fazer o quadro do tempo, os recados... tudo isso é permanente. Mas depois há
128 outras que acontecem mediante as necessidades que nós temos. Até uma alteração, algum excesso que
129 nós, como profissionais, conseguimos visualizar e se calhar é preciso falar no assunto e arranjar ali uma
130 forma de criar o equilíbrio.

131 R: De que forma são estabelecidas essas regras com o grupo? (16)

132 Ed1: Se calhar já me adiantei um bocadinho em relação... mas no fundo é isso... há as tais regras que têm
133 a ver, conforme eu estava a dizer, com o dia-a-dia: arrumar a cadeira depois de se levantar, arrumar o
134 material... é sempre igual. São regras permanentes e que são discutidas com eles, apresentadas como
135 necessidades: “olhem para a sala... vamos deixar a sala toda desarrumada? Vocês gostam de estar num
136 sítio desarrumado? Imaginem que vocês não punham os lápis no sítio onde eles devem estar e punham os
137 lápis dentro do forno da casinha, depois ninguém sabia onde é que estavam os lápis”, portanto, é por
138 necessidade, para que as coisas funcionem, que essas regras existem e é muito fácil explicar-lhes isso.
139 Eles entendem, acabam por entender, e é curioso que, principalmente nos mais pequeninos, aí nos três
140 anitos, eles vão brincar por exemplo para a casinha, e, normalmente, tiram tudo, espalham tudo no chão.

141 Quando aquilo está verdadeiramente desarrumado nós começamos a vê-los sair. Vão saindo, vão saindo e
142 tal... porque já não é confortável para eles, estar a brincar num sítio que está desordenado. Chamar a
143 atenção para isso, através da vivência que eles vão tendo, dá-lhes outra compreensão. Aquilo já está tão
144 desarrumado, tão de pernas para o ar, que eles próprios também já não se sentem confortáveis. Portanto, é
145 a tal coisa, a regra vem da necessidade e então explicar-lhes isso... eles conseguem perceber. Através de
146 exemplos concretos. Com estas idades tem mesmo que ser. Tudo vem da experiência e das necessidades
147 do dia-a-dia, e assim é fácil explicar-lhes. Não quer dizer que isto seja tudo maravilhoso, que não é
148 (risos), nem sempre corre bem, mas a persistência dá resultados.

149 R: Quais as estratégias que normalmente utiliza, tendo em vista o cumprimento das regras estabelecidas?
150 (17)

151 Ed1: Ótimo, é que consigamos, ao fim do dia, fazer uma avaliação de como correu o dia. Uma assembleia
152 com eles. Porque há dias que não correm tão bem, mas há outros em que é preciso valorizar muito,
153 quando o dia corre bem. Eu acho que é muito bom termos tempo, nem que sejam dez minutos, para ao
154 final do dia conversarmos sobre como correu o dia. Valorizar os aspetos que correram muitíssimo bem,
155 porque as crianças gostam do reforço positivo, do elogio, e isso valoriza-as, dá-lhes uma grande
156 autoestima e vontade de fazer bem. Porque a partir dos quatro anos, eles gostam muito de nos agradar,
157 portanto nós podemos ir por aí também. Mas é fundamental, de facto, ter esse momento para podermos
158 aferir os comportamentos, o que fizemos, o que correu bem, o que não correu tão bem, como é que
159 podemos melhorar: “amanhã vou fazer melhor. Como é que eu posso fazer melhor? ”. Esse diálogo
160 permanente é fundamental para que a criança saiba o que está a fazer, porque eles têm que ter isso muito
161 claro para entender a razão de fazer uma coisa. Quando nós ouvimos um “não, porque não” permanente,
162 eles não entendem. Ainda esta semana, no recreio, eu tinha explicado “não vos quero a trepar pelas
163 janelas porque podem cair e magoar-se”. No dia a seguir a mesma coisa. No terceiro dia a mesma coisa -
164 caiu e magoou-se. Depois, a explicação do momento: “estão a ver? Eu não deixo fazer determinadas
165 coisas só porque me apetece, porque quero ser má convosco, porque quero-vos tirar o divertimento... não
166 é isso! Pode ter uma consequência, e a consequência é esta. Pode ser esta ou pode ser pior”. E depois é
167 engraçado, porque podemos ver que nos dias a seguir, ou até nas horas seguintes, há sempre um ou outro
168 que vem pedir mais um reforço sobre aquilo que estamos a dizer, para ter a certeza absoluta, para ver se
169 percebeu bem.

170 R: De que forma atua perante situações de comportamento desajustado/resolução de conflitos? (18)

171 Ed1: Olha, é assim... diálogo, diálogo, diálogo. Quando é um comportamento persistente e que dura há
172 vários dias, vamos para a cadeira mágica. Há uma cadeira mágica que dá uma clareza de espírito, (risos)
173 que bastam dois ou três minutos. Não é uma cadeira mágica para ficar meia hora, nem um quarto de hora,
174 não. Basta ter ali uma cadeira mágica que nos ajuda a pensar melhor, mas, sobretudo, para ter um
175 momento de paragem. Se está com um comportamento excessivo: “bem, ok, então vamos pensar um
176 bocadinho sobre o assunto”, mas tem que ser imediato, a conversa tem que ser imediata. Não podemos
177 esquecer. Vamos pôr ali o menino na cadeira mágica e está ali a tarde inteira - não, não, não, não é isso.
178 Dois ou três minutos ali, cinco minutos no máximo. Ao fim de cinco minutos vamos conversar. Porque a

179 intenção é que eles parem, porque eles têm uma aceleração, que, às vezes, provoca comportamentos
180 excessivos, e é, sobretudo, para os obrigar a fazer uma marcha atrás: “vamos rebobinar tudo e vamos lá
181 começar de novo”. E, às vezes, estão numa excitação enorme, eu apago a luz, ou bato palmas: “um, dois,
182 três, um, dois, três”, tudo olha para mim; “pause, pause” e toda a gente para, “cinco minutos a olhar para
183 mim. Vamos olhar nos olhos. O que é que se está a passar? Estamos todos a falar muito alto. Estamos no
184 recreio? Não, não estamos. Pode-se falar alto na sala? Não, não pode”, e acalma. Ao longo do dia é
185 preciso fazê-los descer á terra um bocadinho, porque são crianças, e naturalmente voam. Mas às tantas,
186 não se consegue estar num ambiente agradável (risos). Mas pronto, os diálogos ao final do dia, o
187 relembrar quais são as regras, porque é que elas existem, e, em casos excessivos, a cadeirinha mágica
188 (risos).

189 R: Que respostas/estratégias considera mais eficazes nas mesmas situações? (19)

190 Ed1: Olhe, eu acho que, em casos extremos, por detrás de crianças que têm maus comportamentos
191 permanentes está, de facto, um défice emocional grande. A primeira coisa que nós de facto temos que
192 pensar, como profissionais, é que tem que haver uma empatia grande entre o educador, ou professor, ou
193 quem quer que seja, porque sem haver empatia e confiança dificilmente nós lá chegaremos. Há dias em
194 que eles têm bichos carpinteiros, e fazem-nos dias, às vezes, infernais, mas por detrás de um mau
195 comportamento permanente, há sempre ali um défice emocional que terá com certeza uma história. É
196 muito importante que nós tenhamos esse distanciamento e consigamos ver porquê que isto acontece,
197 tentar ir lá mais fundo. O que é fundamental para mim, e que é meio caminho andado, é essa empatia.
198 Nós conseguirmos criar esse elo de ligação com a criança. Ela perceber que nós gostamos
199 verdadeiramente dela e que queremos o melhor para ela, e que pode confiar em nós, e que nós estamos
200 aqui para ajudar. Essa, para mim, é a maior estratégia - o envolvimento emocional. Depois, conforme
201 tínhamos falado logo no início, estando estabelecidas as regras, criar estratégias, dentro da sala, que
202 permitam o funcionamento das regras. Conforme estava a dizer à pouco: relembrá-las, ter um contacto
203 muito próximo, falar sobre isso, sei lá... (risos)

204 R: Considera importante a relação entre a escola e a família como promotora de comportamentos
205 ajustados? (20)

206 Ed1: Claro que sim. É fundamental que isso aconteça. É fundamental que nós tenhamos contacto
207 permanente com a família. Às vezes é complicado, mas eu acho que nós, como profissionais, temos que
208 estar muito atentos àquilo que a família nos diz. Quando conhecemos uma família pela primeira vez, só
209 porque somos educadoras ou professoras, a família não tem que ter absoluta confiança em nós. Temos
210 que a conquistar pelo nosso trabalho e pela forma como nos relacionamos. Temos que ir conquistando
211 essa família. Se conquistarmos a família, se a família confiar em nós, nós também conseguimos, sem
212 nunca impor, mas como sugestão, ajudar, dar dicas que ajudem a que o trabalho que nós fazemos na
213 escola, seja complementado em casa, porque os primeiros educadores são sempre os pais. Nós temos
214 sempre um papel secundário. Mas também não sou nada adepta daquela história de agora a educação tem
215 que vir de casa. Nós na escola também educamos. Porque há muito esta ideia agora, “não, não devemos
216 nada dar educação, quem tem que dar educação são os pais”, não, não considero isso. A escola cada vez

217 mais tem que ajudar as famílias, porque a sociedade, de facto, está complicadíssima, as famílias não têm
218 tempo. Mas é a sociedade que temos. Portanto, eu acho que, e por mim falo, nós temos um bocadinho
219 essa obrigação. E esse apoio deve ser dado por nós, mas é preciso que também a família queira. Quando
220 não quer, quando se estabelece uma barreira, temos que respeitar e fazemos o nosso papel aqui na sala. O
221 resto fica ao cuidado das famílias, cada um sabe de si. Mas estabelecer a confiança pelo nosso trabalho,
222 por aquilo que nós fazemos, o modo como falamos, o modo como orientamos, é fundamental.

223 R: Utiliza alguma estratégia para promover essa relação? (21)

224 Ed1: Precisamente através do meu trabalho, tento demonstrá-lo para que os pais possam confiar. Não
225 basta dizê-lo, é preciso demonstrarmos o trabalho que fazemos. Eu acho que isso é meio caminho andado.
226 Estabelecendo essa confiança com a família fica tudo mais fácil.

227 R: A escola promove alguma interação com a comunidade envolvente? (22)

228 Ed1: O meu colégio estabelece, de facto, muita interação com as famílias do colégio. Com a comunidade
229 envolvente, se calhar, é uma falhazinha. Há momentos em que se faz trabalho de voluntariado, que se
230 visitam instituições, pronto, isso acontece, se bem que podia haver mais, uma vez que estamos inseridos
231 na comunidade, por isso é preciso fazer parte dela, verdadeiramente, mas faz-se alguma coisa.

232 R: Acha que pode ser pertinente para o desenvolvimento socio emocional das crianças esse tipo de
233 relação próxima? Porquê? (23)

234 Ed1: Claro, vem no sentido daquilo que falámos no início, temos que sair do nosso umbigo, o mundo não
235 começa e acaba em nós. Temos que olhar para o mundo à nossa volta e ver que há pessoas diferentes, e é
236 preciso conhecer para poder respeitar, avaliar, e poder, enfim, viver melhor.

237 R: Pode destacar algumas relações de proximidade que existem entre a escola as famílias e a
238 comunidade? (24)

239 Ed1: Ah, nós temos aqui uma figura que eu acho muito interessante... aliás, duas. Há uma que é
240 trabalhada muito dentro de sala de aula, e também em casa, que são os lemas. No fundo, tem a ver com
241 princípios universais. Tentamos, pelo menos, que vão formando o carácter das crianças. E depois existe
242 uma figura que é a Colaboração Familiar: normalmente é constituída por um casal de pais da sala, que
243 têm por missão criar uma ligação com os outros pais, em função dos filhos. Trocar experiências, trocar
244 ideias, convívios, ações de formação, enfim... claro que depende muito da iniciativa de cada casal,
245 porque há casais mais proactivos, há outros casais menos proactivos, mas eu acho que, quando funciona
246 bem é muito positivo. É engraçado que, quando eu comecei a trabalhar eu era mais nova e os pais todos
247 mais velhos. Isso também tem muita influência. Agora acontece um bocado ao contrário, eu sou mais
248 velha e os pais todos mais novos. E, de facto, no início, quando nós somos pais pela primeira vez, temos
249 uma série de inseguranças, porque isto de educar um filho não se aprende assim, vamos aprendendo. O
250 contacto com outros pais, que têm filhos da mesma idade, pode ser muito bom para ultrapassarmos
251 algumas inseguranças que possamos ter, para criarmos trocas de experiências... e isso pode ser muito
252 positivo. E aqui no colégio, de facto, existe esta figura, que são os encarregados da Colaboração Familiar,

253 que acabam por envolver os outros pais, também com o objetivo de formar os filhos da melhor maneira
254 possível, respeitando, claro, que cada família tem as suas individualidades. Pelo menos é assim que eu
255 entendo. Mas é uma mais-valia deste colégio também. Para além de que a própria direção e administração
256 têm cursos de formação direcionados às famílias, obviamente, mas para todas as pessoas que queiram
257 frequentar e têm sempre temas relacionados com a educação.

258 R: E... pronto. Muito obrigada!

- 1 2ª Entrevista
- 2 R: Que idade tem? (1)
- 3 Ed2: Isso não se pergunta! (risos) Cinquenta e cinco.
- 4 R: Quais as suas habilitações académicas? (2)
- 5 Ed2: Licenciatura de educação de infância.
- 6 R: Há quantos anos trabalha como educadora? (3)
- 7 Ed2: Trinta e três.
- 8 R: Foi sempre este o seu trabalho? (3)
- 9 Ed2: Não. Houve cinco anos que eu parei e trabalhei como informática. Depois voltei outra vez à
10 educação.
- 11 R: Por alguma razão em especial? (3)
- 12 Ed2: Nascimento dos filhos. E optei por ver e conhecer outras coisas. Estava um bocadinho cansada.
13 Parei e voltei.
- 14 R: Teve, no seu percurso académico, algum tipo de formação direcionada para o desenvolvimento socio
15 emocional das crianças? (4)
- 16 Ed2: Devo ter tido. Eu tirei um bacharelato no meu tempo, em 83, e, mais tarde, já com quarenta anos, é
17 que eu fiz a licenciatura. Portanto, tanto o bacharelato, como a licenciatura, tinham essa vertente.
- 18 R: Que importância atribui ao desenvolvimento socio emocional das crianças no dia-a-dia em sala? (5)
- 19 Ed2: É muito importante. Para mim é a base de tudo. Se eles estiverem bem, se eles estiverem felizes,
20 aprendem com muito mais facilidade. Estão mais concentrados, mais divertidos, mais alegres.
21 Socialmente, dão-se melhor com os amigos, entendem melhor as coisas, têm um sentido de justiça
22 diferente, partilham melhor... portanto, tudo aquilo que nós sabemos que a criança deve adquirir no
23 jardim-de-infância, se houver um bom ambiente social e afetivo, corre tudo muito melhor, é tudo muito
24 mais sereno.
- 25 R: O que entende a respeito do termo “regra”? (6)
- 26 Ed2: São normas que têm que ser cumpridas. Com valores sociais, no nosso caso também cristãos, que é
27 tudo aquilo que nós aprendemos: o respeito pelo outro, que hoje se está a perder imenso, a partilha, a
28 entrega aos outros, tudo isso. Isso são regras, e têm que ser cumpridas. Como as regras do trânsito têm
29 que ser cumpridas, se não somos multados. Pronto, as regras, para mim, têm que ser cumpridas. E vou até
30 ao fim para que assim seja.
- 31 R: Para si, qual é o principal objetivo da existência de regras? (7)

32 Ed2: Disciplina. Sem regras não há disciplina, não há aprendizagem, não há ambiente educativo. Nós
33 gostamos de ter um ambiente educativo propício a que a criança se desenvolva em todos os aspetos:
34 cognitivo, social, motor, emocional. Se não houvesse regras isto era uma anarquia. Seria mal tratada,
35 davam-me pontapés... se eu não estou aos pontapés ao auxiliar, nem a auxiliar a mim, nem lhes dou
36 pontapés a eles, uma regra: não se dá pontapés. Não se dá pontapés, e quem der pontapés tem que ser
37 castigado, com conta, peso e medida.

38 R: Aplica-as? Com que finalidade? (8)

39 Ed2: Aplico sempre. Com o objetivo da disciplina e do respeito. Mas era preciso que os pais também
40 tivessem isto, e hoje em dia não existe. Hoje em dia os pais não respeitam ninguém. Não respeitam os
41 filhos, não respeitam as pessoas na rua, não respeitam os professores. Já trabalho há muitos anos nisto,
42 cada vez está pior, com tendência para piorar.

43 R: Sente então uma dificuldade nesse sentido? (8)

44 Ed2: Muita. Se eu não quisesse ser educadora, não era. Mas para ser educadora, ou professora, é preciso
45 ter muita paciência, e é preciso levar isto até ao fim. Se eu estivesse “ah! Estou-me nas tintas, para que é
46 que me hei de estar a chatear?”, a anarquia era total. Eu não sou assim. Se eu tenho um compromisso, que
47 é educar estas crianças, eu tenho que criar o melhor ambiente disso. No jardim-de-infância, tentamos
48 desenvolver as crianças em todas as áreas, para as preparar para a escola. Se não houver este tipo de
49 convivência, de respeito, disciplina e regras, é impossível.

50 R: O que considera como mau comportamento em crianças em idade pré-escolar? (9)

51 Ed2: Eu culpo sempre os pais nisto. (risos) Porque a escola não tem obrigação de fazer tudo sozinha.
52 Pode fazer alguma parte, porque as crianças estão a maior parte do tempo connosco. Mas eu culpo sempre
53 os pais, porque os pais, hoje em dia, não colaboram com a escola. Mau comportamento é o
54 incumprimento de regras. A forma como as crianças hoje respondem, eu, com cinquenta e cinco anos, não
55 me atrevia a dar aos meus pais, muito menos aos professores. Eles respondem-nos mal. Eles não
56 obedecem. Não ligam ao que dizemos, olham para nós e continuam. Nós chamamos por eles, fingem-se
57 surdos. Tudo isto, para mim, é mau comportamento. Já não digo o bater, porque o bater, dar pontapés,
58 isso faz parte do desenvolvimento deles. Na natureza também os animais se batem, lutam. Eu falo mais
59 em relação aos valores e às regras, que são fundamentais no desenvolvimento das crianças.

60 R: A sua formação académica permitiu conhecer formas de responder a situações de mau comportamento
61 e de resolução de conflitos? (10)

62 Ed2: Oh filha, não havia! (risos) É claro que tivemos a área de psicologia e de pedagogia. Técnicas
63 pedagógicas, e essas coisas. Mas isso é teórico, na prática é que nós sentimos. E aí não é só a formação
64 académica, é também aquilo que nós aprendemos quando crescemos, com os nossos pais, com os nossos
65 avós. Que vem de nós, da nossa personalidade, e da educação que tivemos! Não é só teoria. Isto, na
66 prática, quantas vezes faço coisas que sei que são altamente antipedagógicas, mas na prática é que nós
67 aprendemos.

- 68 R: Procura atualizar o seu conhecimento no que diz respeito ao desenvolvimento socio emocional das
69 crianças? (11)
- 70 Ed2: Sim, sim. Procuo através de livros, internet, formações que me são oferecidas aqui na escola.
71 Algum assunto que eu queira explorar mais, porque as coisas estão sempre a mudar, sim, eu procuro.
72 Procuo informar-me.
- 73 R: Que dificuldades verifica ser mais frequentas ao nível socio emocional das crianças? (12)
- 74 Ed2: É em lidar com a frustração. Não sabem ouvir “não”. Como não estão habituadas, não sabem ser
75 contrariadas. Mas têm que aprender. Quando querem uma coisa, fazem uma birra, atiram-se para o chão,
76 fingem que choram, porque não choram, e passa. Eu tenho essa experiência: ainda noutra dia estava uma
77 estendida no chão porque queria o pacote de bolachas todo e a mãe deu-lhe só duas ou três. Eu entrei na
78 sala, parou logo, foi a correr para o recreio. Acabou, tem-me respeito, não tem respeito à mãe, estás a ver?
- 79 R: Encontra alguma explicação para tais dificuldades? (13)
- 80 Ed2: Sim, a educação que os pais dão aos filhos. Ou que não dão! Educação, eles não dão. É muito giro
81 ter filhos, pôr-lhes uns laços na cabeça e tal, “ah que giro que é o teu filho, tem umas camisolas todas
82 giras”, mas depois “ah queres? Opá, toma lá, não me chateies”. São os pais, eu acho. É a sociedade que
83 nós temos hoje. De... o primeiro que chegar é o que ganha.
- 84 R: De que forma as tenta colmatar? (14)
- 85 Ed2: Com persistência, muita paciência, nunca desistir. Porque nós não podemos largar só porque
86 estamos cansadas. Temos que continuar a nossa função. E, quando vemos frutos, é ótimo. Eles portam-se
87 bem numa sala, são bem-educados. Eu estou com os três anos e custou muito, mas tenho quase a certeza
88 que, para o ano, as coisas correrão muito melhor, porque eles já sabem quais são as regras e como é que
89 eu quero as coisas.
- 90 R: Que critérios utiliza para definir regras perante um grupo de crianças? (15)
- 91 Ed2: As regras são as fundamentais de vivência em grupo. Mas dependem, muitas vezes, da época do ano
92 em que vivemos, do grupo de crianças, da escola onde estamos inseridos... depende do espaço também.
93 Mas dou muita importância às regras de valores sociais. Isso, para mim, é fundamental.
- 94 R: De que forma estabelece essas regras com o grupo? (16)
- 95 Ed2: Para já, não podem ser as coisas muito sérias, tem que ser um bocadinho na brincadeira, com muitos
96 exemplos. Eles têm que sentir. E repetir muitas vezes, sempre a mesma coisa: “E não te esqueças que nós
97 combinámos que não se dizem mentiras. Que é melhor dizer a verdade. Eu fico um bocadinho triste, mas
98 fico só um bocadinho. Se eu sei que é mentira eu fico muito, muito zangada”; “não se esqueçam daquilo
99 que prometeram”; “não se esqueçam da regra que nós não podemos entrar a correr na sala”; “não se
100 esqueçam que temos que ouvir...”. Mas faço muito na base do jogo: vamos conversar e ponho três ou
101 quatro ali aos gritos, a ver se conseguem ouvir alguma coisa. Não conseguem. Vamos estar na sala a ouvir

102 uma história e ponho dois ou três a entrar a correr, a bater com os pés no chão. Portanto isto é uma regra,
103 uma necessidade, não podem fazer porque os outros não ouvem.

104 R: Quais as estratégias que normalmente utiliza, tendo em vista o cumprimento das regras? (17)

105 Ed2: É esta que acabei de dizer... nós não podemos deixar falhar uma regra. Tentamos sempre não
106 chamar a atenção excessiva à criança, porque se nós chamamos a atenção, elas acham que são muito mais
107 espertas do que nós, e tentam sempre manipular e dar a volta, fazendo às escondidas. Mas não podemos
108 deixar passar o incumprimento de uma regra, porque para a próxima ele faz ainda pior e vai tentar outra
109 vez. Portanto, é muito cansativo, mas temos que fazê-lo sempre, sempre, sempre. Se não, é como eu já
110 disse, é uma anarquia. “E amanhã eu faço, a achar que me deixaste uma vez, vais-me deixar a segunda. E
111 agora, em vez de meter só um pé dentro de água, vou meter os dois.”

112 R: De que forma atua perante situações de comportamento desajustado? (18)

113 Ed2: Não ponho de castigo, falo com as crianças. Há situações, de maior cansaço, em que, claro, sou
114 capaz de levantar mais a voz. Mas, muitas vezes, falo com eles individualmente, sem os outros
115 perceberem. Mesmo nos três anos. Castigos é raro, a não ser que estejamos todos num grande grupo, e eu
116 quero continuar uma atividade porque os outros estão a gostar, e alguém está aos pontapés, ou a puxar
117 cabelos. Aí, eu ponho-o de lado, chego-o um bocadinho para trás, e depois falo com ele. Sempre. Porque,
118 a criança tem que perceber. Nós temos que lhe explicar porque é que agimos desta maneira; porque é que
119 estamos tristes; porque é que o pusemos de castigo, se for o caso; porque é que o chegámos para trás;
120 porque é que o tivemos que sentar numa cadeira. É verdade, às vezes, também há a cadeira que ajuda a
121 pensar. O castigo, acho que é uma coisa muito banal, e eles depois pensam: “vou ficar ali um bocado e
122 depois volto outra vez”. Não, é preciso mostrar que estamos mesmo tristes. E, muitas vezes, sou exigente
123 e, às vezes, tenho pena, mas não posso deixar de os castigar. No outro dia houve uma situação em que, ela
124 foi buscar coisas ao caixote do lixo, e eu disse duas, três vezes para não fazer, e ela sempre a ir buscar, e
125 punha-me na bata. Nós tínhamos pipocas e eu disse-lhe “olhe, hoje não vai comer pipocas”, e ela não
126 comeu. Custou-me imenso, mas ela não comeu. E, durante uns tempos, essa criança andou obediente
127 (risos). Ela tem que sentir, e sentiu. Eu acho que a pouco e pouco eles vão sentindo isso.

128 R: Que respostas/estratégias considera mais eficazes nas mesmas situações? (19)

129 Ed2: Isto sai-me tudo muito naturalmente. Já há muitos anos que faço isto, e é isso que lhe disse à bocado,
130 nunca podemos deixar de chamar a atenção do incumprimento de uma regra, ou de um mau
131 comportamento. Nós não podemos deixar uma criança portar-se mal sem chamar a atenção, sem sentir...
132 sem fazer algo para que ela sinta que nós também estamos tristes. Se há um trabalho que foi muito bem
133 feito elogio imenso. Se há um trabalho que eu sei que ela consegue fazer, e fez só para despachar, eu não
134 vou elogiar. Não lhe vou dizer que está bem só para ela ficar contente, não. E ela sente isso.

135 R: Então provavelmente será o diálogo que resulta melhor. (19)

136 Ed2: Sim, sem dúvida, o diálogo. Sempre, sempre, sempre.

137 R: Considera importante a relação entre a escola e a família como promotora de comportamentos
138 ajustados? (20)

139 Ed2: Fundamental. É a base de tudo. É a base do desenvolvimento dum criança.

140 R: Utiliza alguma estratégia para promover essa relação? Pode dar alguns exemplos? (21)

141 Ed2: Sim. Chamo os pais em cada período Se necessário chamo mais vezes para virem falar comigo,
142 aquando de uma situação complicada, ou uma mudança repentina de comportamento. Há qualquer coisa
143 que se passa que nós podemos não saber, e é preciso que percebamos. Essas entrevistas são individuais,
144 com os pais, nas quais só falamos do filho. Depois temos reuniões de grupo, que são reuniões para toda a
145 turma em que falo das coisas gerais.

146 R: A escola promove alguma interação com a comunidade envolvente? (22)

147 Ed2: Eu só cá estou há dois anos. Acho que não. Vai-se às vezes ali um bocadinho a um ou dois parques,
148 não há nada mais. Vai-se à biblioteca ali abaixo, mas não há... às vezes há escolas juntam-se a outras, ou
149 comunicam... não é o caso.

150 R: Acha que pode ser pertinente para o desenvolvimento socio emocional das crianças esse tipo de
151 relação próxima? (23)

152 Ed2: Com o exterior? Sim, é bom. E se nós não temos, os pais também o podem fazer. Nós dizemos
153 muito isso aos pais. Para ir à praça, ver o que é uma curgete, mexer num alho francês... à praça, ou num
154 supermercado, que se calhar é mais fácil mexer. Também andar no metropolitano, que muitos deles não
155 andam. Ou de elétrico, quando estamos a dar os transportes. Nós incentivamos muito os pais a isso. O
156 meio, mas não é aqui. É, aos fins de semana, nas voltinhas que dão com os pais. Não estarem sempre em
157 casa a ver filmes, mas tentar que eles conheçam o mundo à volta deles.

158 R: Pode destacar algumas relações de proximidade que existem entre a escola, as famílias e a
159 comunidade? (24)

160 Ed2: Relação há. Proximidade há imensa. Nós somos um colégio privado, particular, e temos muito este
161 tipo de familiaridade entre os professores e as famílias. Aliás, eu estive muitos anos noutra colégio e
162 conheço muita gente de lá, que hoje somos amigas no “facebook”. Criou-se uma relação de amizade, com
163 os pais, que vai ficando durante os anos, porque o colégio também promove muito a interação com
164 famílias, e das famílias com a escola. E pede-se muito aos pais para intervir em festas da escola, e em
165 coisas da escola. Existe muita comunicação. Não somos uns estranhos. E são feitas ações, na comunidade,
166 no sentido de nos reunirmos em lanchinhos, picnics, com famílias e com o colégio.

167 R: Pronto... Muito obrigada!

- 1 3ª Entrevista
- 2 R: Que idade tem? (1)
- 3 Ed3: Cinquenta.
- 4 R: Quais as suas habilitações académicas? (2)
- 5 Ed3: Tenho mestrado em assessoramento familiar. Não há cá, tirei em Espanha.
- 6 R: Há quantos anos trabalha como educadora? (3)
- 7 Ed3: Há cerca de vinte.
- 8 R: Teve, no seu percurso académico, algum tipo de formação direcionada para o desenvolvimento socio
9 emocional das crianças? (4)
- 10 Ed3: Sim. Eu penso que o nosso curso foca esses pontos, quando falamos em psicologia, pedagogia...
11 temos essas cadeiras. Pelo menos eu tive.
- 12 R: Que importância atribui ao desenvolvimento socio emocional das crianças no dia-a-dia em sala? (5)
- 13 Ed3: É importante. Uma criança desenvolvida a nível emocional consegue outro tipo de coisas, em
14 comparação a uma que não tenha ainda atingido o nível de maturidade.
- 15 R: O que entende a respeito do termo “regra”? (6)
- 16 Ed3: Entendo que são normas que têm que ser cumpridas, e que para o qual temos que educar as nossas
17 crianças, para que assim o façam.
- 18 R: Para si, qual é o principal objetivo da existência de regras? (7)
- 19 Ed3: É o viver harmoniosamente em sociedade.
- 20 R: Aplica-as? Com que finalidade? (8)
- 21 Ed3: Com a finalidade de que haja um ambiente saudável e que as coisas sejam organizadas. Para que se
22 possa viver de uma forma melhor.
- 23 R: O que considera como mau comportamento em crianças em idade pré-escolar? (9)
- 24 Ed3: A desobediência. Não a rebeldia, porque a rebeldia faz um bocadinho parte. Mas a má educação, a
25 desobediência, mau comportamento deliberado, acho que sim.
- 26 R: A sua formação académica permitiu conhecer formas de responder a situações de mau comportamento
27 e de resolução de conflitos? (10)
- 28 Ed3: Eu tive uma cadeira que era “como ensinar virtudes na infância”. Virtudes são um bocadinho
29 hábitos. É uma regra, vá la. Portanto, sim, tive essa formação.

30 R: Procura atualizar o seu conhecimento no que diz respeito ao desenvolvimento socio emocional das
31 crianças? (11)

32 Ed3: Sim.

33 R: Que dificuldades verifica ser mais frequentes ao nível socio emocional das crianças? (12)

34 Ed3: O saber esperar. Saber estar e saber esperar a sua vez.

35 R: Encontra alguma explicação para tais dificuldades? (13)

36 Ed3: Sim, encontro. Acho que nós vivemos numa sociedade do “aqui e agora”. Carrega-se no botão e
37 está-se do outro lado do mundo. É tudo de imediato, é tudo facilitado, hoje em dia, às crianças, e,
38 portanto, cria algumas dificuldades depois, explicar que a vida não é bem assim. Mas as nossas crianças,
39 hoje em dia, estão habituadas a isso.

40 R: De que forma as tenta colmatar? (14)

41 Ed3: Repetindo quase diariamente: “tens que esperar a tua vez”. Se me pedirem água não têm logo, e é
42 “quero água, quero água, quero água, quero água...”, estamos neste sistema. Este é só um exemplo de
43 que, enquanto não lhes aparecem as coisas à frente, eles não se calam. Eu tento ir pela conversa,
44 explicando as coisas. Tentar que eles ultrapassem um bocadinho isso.

45 R: Que critérios utiliza para definir regras perante um grupo de crianças? (15)

46 Ed3: Não tem muitos critérios, regras são regras. Nunca as estabeleço pela negativa: “na sala é permitido
47 isto, é permitido isto, é permitido isto”. Já se pressupõe que o resto não é permitido. Normalmente eu falo
48 das regras, consoante o grupo etário que tenho à frente. Aos três anos podemos ir aplicando coisas mas
49 em menos quantidade, para depois aos cinco anos podermos elaborar com eles um conjunto de coisas que
50 se pode fazer na sala. E depois, por exemplo, correr na sala não se pode, “mas faz parte das regras poder
51 correr na sala? – não. – então se não faz, não se pode”.

52 R: De que forma são estabelecidas essas regras com o grupo? (16)

53 Ed3: Nós fazemos as regras em conjunto, no início, e depois tentamos que elas fiquem expostas, e que se
54 cumpram, lembrando-os. Lembrar quase todos os dias aquilo que se fez no início do ano, mas pronto...
55 (risos).

56 R: Quais são as estratégias que normalmente utiliza, tendo em visto o cumprimento das regras
57 estabelecidas? (17)

58 Ed3: O lembrar.

59 R: De que forma atua perante situações de comportamento desajustado /resolução de conflitos? (18)

60 Ed3: Tento perceber o que é que aconteceu, para depois tentarmos resolver. Às vezes, quando as coisas
61 são sistemáticas, e o mesmo problema acontece diariamente, com a mesma criança, então tenho uma

62 cadeira mágica lá na sala. Eles sentam-se lá para pensar. Depois tento que eles percebam o porquê de
63 estarem ali, o que é que aconteceu, através da lembrança de uma sequência de acontecimentos: “isto
64 passou-se assim porquê? O que é que aconteceu depois? Porque é que estás aqui? E o que é que já
65 pensaste... o que é que achas? A tua atitude foi boa ou não foi boa...”, tento fazer isso.

66 R: Que respostas/estratégias considera mais eficazes nessas situações? (19)

67 Ed3: O sentar na cadeira mágica tem logo um resultadão. Mas eu acho que, pela conversa, os miúdos
68 chegam lá. Requer mais trabalho, sim. Por outro lado, acho que quando se parte para a “agressividade” –
69 do estar sempre de castigo ou sistematicamente fica de castigo – acabamos por habituar os miúdos a estar
70 de castigo. Portanto, vou muito mais pela conversa.

71 R: Considera importante a relação entre a escola e a família como promotora de comportamentos
72 ajustados? (20)

73 Ed3: Sim, sim, sim, sem dúvida.

74 R: Utiliza alguma estratégia para promover essa relação? Pode dar alguns exemplos? (21)

75 Ed3: Sim, nas entrevistas que nós temos com os pais. Fala-se de algum problema, neste caso de
76 comportamento se houver. E depois temos soluções e metas a atingir, também lá em casa, porque se
77 assim não for, nós andamos a remar contra a maré, e eu tenho situações dessas. Às vezes apetece-me
78 desistir.

79 R: A escola promove alguma interação com a comunidade envolvente? (22)

80 Ed3: Não, não tanto.

81 R: Acha que pode ser pertinente, para o desenvolvimento socio emocional das crianças, esse tipo de
82 relação próxima? Porquê? (23)

83 Ed3: Sim, eu já trabalhei em escolas onde nos envolvíamos com a comunidade, com outras escolas, com a
84 junta de freguesia, com o centro paroquial... acho benéfico, por exemplo: eu trabalhei numa escola onde
85 íamos ao centro paroquial e tínhamos sempre o dia de irmos aos velhotes. Era uma vez por mês, mas pelo
86 menos naquele dia eles iam lá contar uma história, ou cantar uma canção... e com certeza também ouvir
87 as histórias deles. É importante, mostra-lhes uma realidade que aqui, nestas paredes, não têm.

88 R: Pode destacar algumas relações de proximidade que existem entre a escola, as famílias e a
89 comunidade? (24)

90 Ed3: Aqui não há. Normalmente, quando saímos para ir a algum lado, ou em passeios, tem a ver com o
91 tema que estamos a desenvolver. Não existe relação com a comunidade, portanto, nós não saímos daqui
92 para ir, sei lá, ali abaixo ao centro paroquial, ou à junta de freguesia, ou ver mesmo outras escolas aqui à
93 volta. Não temos qualquer relação com eles.

94 R: E com as famílias? (24)

- 95 Ed3: Com as famílias temos imensa. As famílias envolvem-se muito na escola. Nós temos um setor, que é
96 a Colaboração Familiar: cada sala tem um ou dois casais encarregados e, com eles, nós dinamizamos
97 atividades para as outras famílias. A família está muito presente na escola.
- 98 R: Muito bem. Obrigada!

- 1 4ªEntrevista
- 2 R: Que idade tem? (1)
- 3 Ed4: Trinta e seis.
- 4 R: Quais são as suas habilitações académicas? (2)
- 5 Ed4: Licenciatura em educação de infância.
- 6 R: Há quantos anos trabalha como educadora? (3)
- 7 Ed4: Há onze anos.
- 8 R: Teve, no seu percurso académico, algum tipo de formação direcionada para o desenvolvimento socio
9 emocional das crianças? (4)
- 10 Ed4: Além da formação da licenciatura não. Tenho tido algumas formações extras, nomeadamente
11 pedagogia de High Scope, que depois aprofunda também essas vertentes, mas especificamente não.
- 12 R: Que importância atribui ao desenvolvimento socio emocional das crianças no dia-a-dia em sala? (5)
- 13 Ed4: Eu acho que é muito importante. A relação que nós criamos com eles e o bem-estar da criança é tudo
14 para conseguirmos partir daí para todo o desenvolvimento. Se a parte afetiva e de conforto não estiver
15 assegurada, digamos assim, tudo o resto não vai funcionar. Vamo-nos estar a enganar: nós fazemos o
16 acompanhamento, e, inicialmente, até pode parecer que funciona, mas, conforme eles vão crescendo,
17 vamos percebendo que todo o trabalho não teve frutos.
- 18 R: O que entende a respeito do termo “regra”? (6)
- 19 Ed4: Tem que se ter aqui algum cuidado (risos). São linhas condutoras, que nos guiam a nível de
20 relacionamento, sociocultural no fundo. As regras, supostamente, são iguais para todos, e são ponto de
21 referência para nós nos conseguirmos relacionar com os outros e sabermos quais é que são as “regras do
22 jogo”, digamos assim.
- 23 R: Para si, qual é o principal objetivo da existência de regras? (7)
- 24 Ed4: É nós conseguirmos nos relacionar com os outros, de modo a termos uma convivência saudável.
- 25 R: Aplica-as em sala? Com que finalidade? (8)
- 26 Ed4: Sim, para que haja uma harmonia na relação que eles têm. Ou seja, nós ajudamo-los a criar essas
27 regras, a aprender, a perceber como é que eles se relacionam uns com os outros de uma forma
28 harmoniosa. Portanto, é dessa forma que nós as vamos aplicando.
- 29 R: O que considera como mau comportamento em crianças em idade pré-escolar? (9)

30 Ed4: Dependê... isso é muito vago. O que é mau comportamento para mim, pode não ser um mau
31 comportamento para outra pessoa. Como mau comportamento, acho que nada, em pré-escolar, é um mau
32 comportamento, porque eles não sabem. Eles agem por instinto, ainda não aprenderam, e nós estamos cá
33 é para isso. Quando há comportamentos que podem fugir um bocadinho áquilo que nós achamos que seria
34 o expectável, tentamos gerir, de forma a mostrar-lhes como é. Não é através de uma punição ou de um
35 castigo. É mostrar como é que se faz. Quando acontecem algumas coisas eu digo “não é assim. Temos
36 que ser amigos. Temos que fazer isto, temos que fazer aquilo...”, mas eles aprendem muito melhor
37 connosco, com aquilo que nós fazemos, com as nossas atitudes e com os nossos comportamentos: em sala
38 com eles, e com a nossa equipa de sala.

39 R: A sua formação académica permitiu conhecer formas de responder a situações de mau comportamento
40 e de resolução de conflitos? (10)

41 Ed4: O que eu aprendi, sim. Não só a licenciatura, mas também a minha formação pessoal, enquanto
42 pessoa. Eu acredito nisso. Nós, independentemente de tirarmos todos o mesmo curso, vamos ter formas
43 de estar diferentes, crianças diferentes... daí também seguirmos pedagogias diferentes, porque somos
44 todos diferentes. Tivemos uma educação de base diferente. Portanto, eu acho que sim. Ajudou também,
45 mas não foi tudo.

46 R: Procura atualizar o seu conhecimento no que diz respeito ao desenvolvimento socio emocional das
47 crianças? (11)

48 Ed4: Sim. Acho que nós nunca sabemos tudo. O nosso estabelecimento está a promover isso, porque não
49 tínhamos uma pedagogia uniforme para todos: eu trabalho aquilo em que eu acredito; a colega ao lado
50 estava a trabalhar outra pedagogia, porque era no que a colega acreditava. Neste momento começámos a
51 tirar – quem quis, e quem acredita que essa é a pedagogia que melhor funciona – uma formação em High
52 Scope, para aprofundar. Eu já tinha os livros todos, aquelas coisas todas, a teoria, mas depois, na prática,
53 como é que funciona, acaba por ser diferente. Então tínhamos formação ao fim de semana, e pronto, foi
54 uma maneira de aprofundar aquilo em que eu acredito pelo menos.

55 R: Que dificuldades verifica ser mais frequentes ao nível socio emocional das crianças? (12)

56 Ed4: Eu acho que é mesmo a parte da gestão dos conflitos. É a parte que eu acho que é mais difícil eles
57 saberem gerir, eles saberem lidar com a frustração. Se um bate, o outro vai tentar fazer algo semelhante. E
58 aí acho que é fundamental o adulto ser sensível à gestão do conflito de ambas as partes, porque um bateu
59 porque o outro lhe tirou o brinquedo, o outro apanhou porque não sabe, às tantas os dois choram e nós
60 não podemos tomar partido, nem punir verbalmente o que bateu primeiro. Isto tudo é muito difícil de
61 gerir, e demora muito tempo para conseguir... e acho que é a parte, a nível socio emocional, mais difícil
62 para eles.

63 R: Acha que eles choram porquê? Como uma resposta? (12)

64 Ed4: Eles também se sentem frustrados. Quem bateu também se sente frustrado, também se sente mal
65 com ele próprio. Não por ter batido, mas porque aquela situação acaba por ser constrangedora e não a

66 percebe. E depois tem sempre aquela imagem de alguém, de um adulto: “lá vem ele... o que é que vai ser?
67 Eu fiz uma coisa mal”. Não sabem o quê, mas sabem. Nós também não podemos ter esse papel de “bicho
68 papão”. Daí, também, se calhar, temos que dar inicialmente mais apoio a quem bateu. Isto é no que eu
69 acredito. Depende também do magoar. Em princípio não é nada de especial, mas se calhar pedimos a uma
70 colega para vir ajudar a outra parte, enquanto gerimos aquela parte primeiro. Eu acho que o princípio é
71 mesmo pegar no suposto “agressor” - que horror! Isto é horrível, dizer esta palavra! - e depois, sim,
72 também falar com a outra parte. Depois, pegamos então nos dois e fazemos a ligação, para que eles
73 fiquem amigos. Isto numa vez não funciona. Parece muito bonito, mas inicialmente não funciona e, às
74 vezes, angustia-me, causa-me um bocadinho de frustração, porque parece que aquilo não resulta, que é
75 sempre a mesma coisa. Mas acaba por resultar. Naquele ano parece que não vimos nada de frutos, mas no
76 ano seguinte a coisa começa a funcionar. Só que há muitos fogos para apagar. Eles são, imaginemos,
77 vinte numa sala e nós temos que fazer isto várias vezes. Mas se nós conseguirmos observar - que às vezes
78 o dia-a-dia e a solicitação não nos permite - mas se conseguirmos ficar um bocadinho de fora, a observar,
79 conseguimos perceber que até funciona.

80 R: Encontra alguma explicação para tais dificuldades? (13)

81 Ed4: Eu acho que é a falta de experiência. Eles são pequeninos, são pessoas. Aquilo que eu acredito é que
82 eles são pessoas com menos experiência de vida do que nós. E, portanto, faz parte da construção do seu
83 ser, enquanto pessoa, esta caminhada. Nós estamos cá para os amparar e ajudar a crescer, e isso faz parte
84 de um processo de crescimento.

85 R: De que forma as tenta colmatar? (14)

86 Ed4: Pois, é, exatamente, estando lá para os amparar, para os ajudar a crescer, para os ensinar.

87 R: Que critérios utiliza para definir regras perante um grupo de crianças? (15)

88 Ed4: Posso dizer o critério da boa educação... não é da boa educação, porque a boa educação para mim
89 pode não ser para si. Mas é o normal, de convivência. São as regras ao nível da socialização. Nos mais
90 crescidos é mais fácil, porque tudo vai saindo naturalmente, conforme as coisas vão acontecendo. Nas
91 rotinas, nas atividades, as regras à mesa... acontece naturalmente. Não é uma coisa que se sente as
92 crianças no tapete e se vá dizendo, não. As regras vão-se criando, e, mais uma vez, também com o nosso
93 exemplo. Nós damos muitos exemplos, às vezes, sem percebermos, e depois às vezes dizem “Não se grita
94 na sala!” (a gritar), pois... (risos). A regra é gritar, porque ela grita. Eles são um bocadinho o nosso
95 espelho.

96 R: De que forma são estabelecidas essas regras com o grupo? (16)

97 Ed4: Eu acho que é muito natural. Há coisas que vão sendo transmitidas através das rotinas: dizer bom dia
98 quando eles chegam, despedirem-se da família, saberem que a seguir vamos sentar-nos no tapete para
99 organizar a manhã. Eles são dois grupos, temos duas atividades – em High Scope trabalha-se assim – e
100 podemos lançar as coisas que temos para fazer, ou o que é que lhes apetece fazer nesse dia, também

101 passando um bocadinho para eles o que é que eles querem fazer, e depois eles sabem para onde têm que
102 ir... as regras vão-se criando.

103 R: A rotina, já por si, tem regras. (16)

104 Ed4: São regras sim. As regras transmitem-lhes segurança. E eles, como não têm relógio, as regras
105 ajudam a saber que a seguir a “isto” vem “aquilo”.

106 R: Quais as estratégias que normalmente utiliza, tendo em vista o cumprimento das regras estabelecidas?
107 (17)

108 Ed4: Não tenho assim nada de especial. A estratégia é nós estarmos sempre presentes. Sermos bastante
109 observadores. Não só eu. Eu não sou mais do que ninguém na sala. Em primeiro lugar, nós temos que
110 partir da nossa equipa. Temos que acreditar na nossa equipa, para que funcione, exatamente, como nós
111 funcionamos. Para quando se dividem os grupos, quando se orientam as atividades, quando estamos com
112 eles ser tudo igual. Isso é a base, que é para tudo fluir. Depois é insistir. Não podemos andar a “dormir”.
113 Nós temos que estar sempre à frente, se não o barco, e as regras, vão por ali abaixo. Se for uma estratégia,
114 é esta.

115 R: De que forma atua perante situações de comportamento desajustado/resolução de conflitos? (18)

116 Ed4: Com calma, tranquilidade, para tentar perceber. E há uma coisa, que por acaso há bocado não disse.
117 Situações em que nós não estamos presentes, não vimos o que é que aconteceu, já só vemos o resultado
118 do que aconteceu, já só vemos duas crianças a chorar, e aí temos que ser muito mais delicados a resolver.
119 Daí a pessoa nunca poder tomar partido de nenhuma das partes. Nem castigar ou punir ninguém. Os dois
120 precisam.

121 R: Que respostas/estratégias considera mais eficazes nessas situações? (19)

122 Ed4: É isto que eu disse. Primeiro, acalmar os ânimos, perguntar o que é que aconteceu, e explicar a
123 situação: “você já sabem que isto não se faz. Você são amigos, podem conversar, podem dividir... o
124 que é que tu achas?”. E tentar que eles cheguem a um acordo. Isto nem sempre é um mar de rosas. É
125 muito complicado, mas devemos tentar que eles cheguem lá. Insistir. Perceber e ajudá-los,
126 essencialmente, a exteriorizar aquilo que eles estão a sentir. É muito importante que eles o verbalizem.
127 Não é preciso demorar muito tempo, porque às vezes nós não o temos, mas é necessário. Daí, também, a
128 necessidade de termos uma boa equipa. Para permitir que uma pessoa consiga despender esse tempo com
129 uma criança, enquanto a outra tem que ver um bocadinho mais além daquilo que estava a fazer. Quanto
130 mais eles verbalizarem o que sentem, os seus sentimento, é sinal que já há ali uma perceção diferente. E
131 aquilo do “deitar cá para fora” alivia e ajuda.

132 R: Considera importante a relação entre a escola e a família como promotora de comportamentos
133 ajustados? Utiliza alguma estratégia para promover essa relação? (20 e 21)

134 Ed4: Sim. Acho que é muito importante essa relação, até porque é o que permite às crianças sentirem-se
135 bem e seguras na escola. Percebem que é um complemento. Assim evitamos que eles chorem, conforme

136 vão percebendo que a relação existe. Quando, em casa, se calhar, a mãe diz assim “aquela educadora é
137 sempre a mesma coisa. Eu vou lá, e faço, e digo, e não sei quê...”, ou nós dizemos “pronto, a mãe do não
138 sei quantos não me trouxe chapéu outra vez, é sempre a mesma história”, é muito mau, porque eles
139 percebem. Basta o tom. Temos que ter muito cuidado, e desde o início do ano eu procuro, até nas reuniões
140 com os pais, dar estes exemplos. Dizer que a comunicação entre nós é muito importante. Quanto mais
141 eles perceberem que nós nos damos bem, melhor é para o desenvolvimento deles.

142 R: A escola promove alguma interação com a comunidade envolvente? (22)

143 Ed4: Sim, nós temos alguns projetos. Temos o “desporto mexe comigo” que, como somos parceiros da
144 câmara municipal de Lisboa, as crianças da escola têm ginástica e natação gratuito. Fazemos vários
145 eventos em conjunto – na Páscoa, no Natal –, com outras escolas do bairro. Até com grupos de jovens que
146 estão envolvidos. Tirando isso também trabalhamos com o centro de dia e com o centro de saúde. A nível
147 da comunidade também temos - que fizemos este ano e o ano passado -, a colónia de férias com famílias.
148 Fizemos em Maio, um fim de semana, e é sempre com as famílias, para promover exatamente a relação
149 com as famílias.

150 R: Acha que pode ser pertinente para o desenvolvimento socio emocional das crianças esse tipo de
151 relação próxima? (23)

152 Ed4: Sim, acho que já respondi. É um ponto que também contribui, em muito, para o bem-estar da
153 criança, para a estabilidade emocional da criança. Esse trabalho tem que partir um bocadinho de nós,
154 fazer esse elo de ligação. No nosso caso, como trabalhamos num bairro social, é muito importante, porque
155 eles são daqui, cresceram aqui, vivem aqui. É um sítio um bocado fechado. E este bairro – só posso falar
156 deste, que é este que eu conheço – tem coisas muito características. Eles são muito bairristas. Toda a
157 gente conhece toda a gente. Acho que fazermos estas parcerias só nos ajuda a promover mais, também, a
158 própria família. Por exemplo, nós aqui temos crianças até aos quatro anos, mas também trabalhamos com
159 a escola lá em cima. Quando eles saem do jardim-de-infância, fazemos atividades de final de ano com a
160 escola, para promover a ida para a escola primária. Também temos contacto com um grupo de jovens que
161 funciona como ATL, a seguir à escola.

162 R: Pode destacar algumas relações de proximidade que existem entre a escola, as famílias e a
163 comunidade? (24)

164 Ed4: A parceria comunitária, digamos assim, é muito importante. Mesmo a nossa parceria com a câmara,
165 com os grupos de jovens... Muitas vezes fazemos passeios. Há imensos eventos em que vão os irmãos,
166 primos, as crianças todas... e pronto, é muito importante, para ajudarmos aqui esta população a crescer.

167 R: Obrigada!

- 1 5ª Entrevista
- 2 R: Que idade tem? (1)
- 3 Ed5: Trinta e sete.
- 4 R: Quais as suas habilitações académicas? (2)
- 5 Ed5: Sou licenciada em educação de infância.
- 6 R: Há quantos anos trabalha como educadora? (3)
- 7 Ed5: Ora... há doze.
- 8 R: Teve, no seu percurso académico, algum tipo de formação direcionada para o desenvolvimento socio
9 emocional das crianças? (4)
- 10 Ed5: Sim. Posso dizer que sim. Psicologia educacional.
- 11 R: Que importância atribui ao desenvolvimento socio emocional das crianças no dia-a-dia em sala? (5)
- 12 Ed5: É muito importante.
- 13 R: O que entende a respeito do termo regra? (6)
- 14 Ed5: Regra é algo que faz parte do quotidiano das crianças. Não deve ser uma imposição, pode ser uma
15 coisa combinada com o grupo. São formas de funcionamento dentro de sala para que não se torne tudo
16 uma anarquia.
- 17 R: Para si, qual é o principal objetivo da existência de regras? (7)
- 18 Ed5: Exatamente isso: fazer com que, dentro da sala, as coisas sejam minimamente organizadas. Já que
19 estamos a falar de salas de jardim-de-infância que, por norma, são salas com muitos meninos, vinte ou
20 mais meninos, depende também do tamanho das salas. Se as coisas não funcionarem com alguma
21 metodologia, com alguma regra, depois é cada um para seu lado e ninguém de entende. As aquisições
22 acabam por ficar pelo caminho.
- 23 R: Aplica-as? Com que finalidade? (8)
- 24 Ed5: Tenho algumas regras dentro de sala, até porque o nosso modelo pedagógico deste ano é o High
25 Scope, e nós fazemos muito planeamento das atividades com os miúdos. Isso ajuda muito a que, logo de
26 início, as regras fiquem estipuladas, porque “vamos fazer isto assim, assim e assado...”, portanto eles, à
27 partida, já sabem.
- 28 R: E a finalidade será o bom funcionamento na sala. (8)
- 29 Ed5: Sim.

- 30 R: O que considera como mau comportamento em crianças em idade pré-escolar? (9)
- 31 Ed5: Conflitos entre as crianças, linguagens desadequadas, não saber partilhar... basicamente.
- 32 R: A sua formação académica permitiu conhecer formas de responder a situações de mau comportamento
33 e de resolução de conflitos? (10)
- 34 Ed5: Pouco. Se bem que os cursos incidem na sua grande maioria em jardim-de-infância e pouco em
35 creche, mas é tudo muito teórico, e mesmo a parte prática não nos deixa preparadas para aquilo que
36 vamos encontrar no terreno, muito menos em lugares como este (bairro).
- 37 R: Procura atualizar o seu conhecimento no que diz respeito ao desenvolvimento socio emocional das
38 crianças? (11)
- 39 Ed5: Sim, vou lendo algumas coisas. Vamos tendo, através da escola, a possibilidade de fazermos
40 algumas formações nesse sentido.
- 41 R: Que dificuldades verifica sere mais frequentes ao nível socio emocional das crianças? (12)
- 42 Ed5: Basicamente, eles têm muito pouca resistência à frustração. É o que mais se evidencia. Não podem
43 ouvir um “não” que é logo uma birra, atira-se para o chão, ou um chorrilho de palavreado desadequado.
44 Muitos deles são muito necessitados de afeto. Não sabem lidar com algumas situações normais do dia-a-
45 dia, porque aquilo que lhes é incutido em casa também é muito diferente daquilo que nós passamos aqui.
46 Quando nós aqui batalhamos todo o dia para que “não batas no amigo; não faças isto; não faças aquilo”,
47 mal saem daqui a conversa já é outra: “faz, bate, morde; não te defendes porquê? És uma criança, és um
48 bebé, não te defendes...”.
- 49 R: Encontra alguma explicação para tais dificuldades? (13)
- 50 Ed5: Aqui é o contexto, é o ambiente do bairro. É a formação que as famílias têm.
- 51 R: De que forma as tenta colmatar? (14)
- 52 Ed5: (risos) Para já, começamos muito pelas famílias, dizendo que não é o comportamento adequado, que
53 não é isso que se pretende, que não é por se defender ou deixar de se defender que é mais ou menos que
54 os outros, que tem que aprender a viver em sociedade. Portanto, isto é tudo muito à base da família,
55 porque se não partir de casa, aquilo que nós fazemos aqui todo o dia, ao fim do dia volta a zero. E depois
56 é fazer uma gestão dentro de sala, a nível de conflitos, mostrar-lhes as implicações dos atos que têm com
57 o amigo: “ficou a chorar; ficou triste; se calhar é melhor pedir desculpa; o amigo não está bem”. Pronto,
58 basicamente é isto.
- 59 R: Que critérios utiliza para definir regras perante um grupo de crianças? (15)
- 60 Ed5: As regras são as normas de funcionamento. São as necessárias para o grupo funcionar bem dentro da
61 sala.

- 62 R: De que forma são estabelecidas essas regras com o mesmo? (16)
- 63 Ed5: Mais uma vez digo, faz-me muito sentido combinar com eles as normas de funcionamento dentro de
64 sala. Associar, por exemplo, canções, a diferentes momentos do dia – por exemplo, se é hora de
65 reunirmos no tapete, vamos cantar uma canção que toda a gente associa que aquela hora é de sentarmos
66 no tapete; se vamos almoçar, vamos cantar uma canção que associe que aquele momento é para arrumar
67 para irmos almoçar... basicamente é isto que eu faço, e combinar com eles.
- 68 R: Quais as estratégias que normalmente utiliza, tendo em vista o cumprimento das regras estabelecidas?
69 (17)
- 70 Ed5: Eles funcionam muito bem... pelo menos aqui funcionam muito bem com esta coisa das músicas.
71 Eles reagem com muita facilidade à canção.
- 72 R: De que forma atua perante situações de comportamento desajustado/resolução de conflitos? (18)
- 73 Ed5: Neste momento seguimos aquilo que o modelo High Scope ensina. Para já, uma postura, por parte
74 do adulto, calma, sem levantar o tom de voz. Tentar perceber, e explicar à criança, o que é que se passou:
75 “porque é que fizeste? O que é que estavas a sentir? O que é que o teu colega ficou a sentir?”. Levar, um
76 bocadinho, a que peçam desculpa, mas não ser uma coisa imposta. Que peça desculpa porque realmente
77 lhe faz sentido, porque percebe aquilo que fez.
- 78 R: Que respostas/estratégias considera mais eficazes nas mesmas situações? (19)
- 79 Ed5: É este diálogo, que é, no fundo, mostrar a consequência do ato, porque se o colega ficou a chorar, ou
80 se ficou arranhado...
- 81 R: Considera importante a relação entre a escola e a família como promotora de comportamentos
82 ajustados? (20)
- 83 Ed5: Sim, muito.
- 84 R: Utiliza alguma estratégia para promover essa relação? Pode dar alguns exemplos? (21)
- 85 Ed5: Eu já trabalho aqui há dez anos, portanto já conheço muitas famílias, já me passaram muitas crianças
86 daqui pelas mãos. Tios, primos... toda a gente é familiar de toda a gente, acaba toda a gente por se
87 conhecer. Faz-me muito sentido - além das conversas formais que temos, das reuniões de pais, reuniões
88 individuais para apresentar os planos de desenvolvimento de cada criança, delinear objetivos e estratégias
89 para conseguir atingir aqueles objetivos duas vezes por ano – a conversa informal todos os dias, ao
90 acolhimento ou à saída. Essa passagem de informação menos formal, uma coisa mais descontraída.
- 91 R: A escola promove alguma interação com a comunidade envolvente? Pode destacar algumas relações
92 de proximidade entre a escola, as famílias e a comunidade? (22 e 24)
- 93 Ed5: Sim. As famílias estão sempre presentes, porque, por si, já fazem parte da comunidade. Nós temos
94 parcerias com vários membros da comunidade. Se calhar aquelas que mais sobressaem é com a Câmara

95 Municipal de Lisboa e a junta de freguesia, na utilização do pavilhão municipal do bairro, em que os
96 meninos fazem ginástica e natação uma vez por semana. Temos, também, parcerias de partilha com a
97 comunidade: já nos aconteceu, por exemplo, ter as máquinas de secar avariadas e termos lençóis, e
98 babetes, e montes de coisas para secar, e vamos lá abaixo, eles secam, e se precisam de qualquer coisa
99 vêm-nos aqui pedir, como já chegaram a vir pedir papel higiénico. Coisas que precisem. É a partilha.
100 Temos, também, ali com o polivalente, também pertence à direção da escola, que tem centro de saúde,
101 idosos... ainda agora, para os santos populares, fizemos a decoração do trono do Santo António em
102 conjunto. Os idosos fizeram umas coisas, os meninos fizeram outras, depois montou-se tudo e lá está o
103 trono do Santo António. Às vezes com a farmácia, às vezes com a PSP (Polícia de Segurança Pública),
104 depende, ações pontuais.

105 R: Acha que pode ser pertinente para o desenvolvimento socio emocional das crianças esse tipo de
106 relação próxima? Porquê? (23)

107 Ed5: Sim. Até porque, mais uma vez, isto é um ambiente muito fechado, aqui dentro há de tudo: há centro
108 social, há centros de saúde, há farmácias... portanto, eles não precisam de sair daqui para nada. Os
109 miúdos conhecem toda a gente, e toda a gente conhece os miúdos, portanto faz sentido, nem que seja a
110 nível de relações interpessoais, que se continue a manter este tipo de parceria, e também para eles
111 perceberem um bocadinho qual é o nosso papel aqui, no meio da comunidade - não funcionamos como
112 um depósito de crianças, isto não é só deixar aqui os meninos a brincar todo o dia.

113 R: Muito obrigada!

- 1 6ª Entrevista
- 2 R: Que idade tem? (1)
- 3 Ed6: Trinta e quatro.
- 4 R: Quais as suas habilitações académicas? (2)
- 5 Ed6: Licenciatura.
- 6 R: Há quantos anos trabalha como educadora? (3)
- 7 Ed6: Há doze anos.
- 8 R: Teve, no seu percurso académico, algum tipo de formação direcionada para o desenvolvimento socio
9 emocional das crianças? (4)
- 10 Ed6: Sim, durante o curso.
- 11 R: Que importância atribui ao desenvolvimento socio emocional das crianças no dia-a-dia em sala? (5)
- 12 Ed6: Eu acho que é muito importante.
- 13 R: O que entende a respeito do termo “regra”? (6)
- 14 Ed6: É um conceito que faz parte da sociedade. É uma forma de controlar as ações que podem ou não
15 podem ser feitas num determinado grupo, num determinado contexto, e numa determinada altura.
- 16 R: Para si, qual é o principal objetivo da existência de regras? (7)
- 17 Ed6: É haver a gestão de um grupo para se poder conviver de forma pacífica.
- 18 R: Aplica-as? Com que finalidade? (8)
- 19 Ed6: Sim. Precisamente com a finalidade de as crianças poderem interagir umas com as outras e com os
20 adultos, em harmonia.
- 21 R: O que considera como mau comportamento em crianças em idade pré-escolar? (9)
- 22 Ed6: Em primeiro lugar é um termo que eu refiro não usar. Não quer dizer que às vezes, entre colegas,
23 não falemos assim, mas, por norma, acho que é um termo que deve ser mesmo evitado. Porque,
24 geralmente, está associado a atitudes que as crianças têm que os adultos desejam que elas não tenham,
25 mas que, muitas vezes, são normais dentro das capacidades delas. São coisas que nós achamos que não é
26 suposto eles fazerem, mas que, muitas vezes, eles fazem-no porque é da forma que eles sabem reagir com
27 os outros, ou com o meio, com os objetos à sua volta. Há sempre a questão do estragar, que é visto como
28 um mau comportamento, como uma coisa errada, mas é a forma como eles interagem.

29 R: A sua formação académica permitiu conhecer formas de responder a situações de mau comportamento
30 e de resolução de conflitos? (10)

31 Ed6: Algumas, em teoria (risos). Depois, na prática, vai-se aprendendo outra vez. Acho que a passagem
32 da teoria para a prática é uma coisa que se vai fazendo devagarinho, e vai-se percebendo realmente o que
33 é que faz sentido.

34 R: Procura atualizar o seu conhecimento no que diz respeito ao desenvolvimento socio emocional das
35 crianças? (11)

36 Ed6: Sim, quando é possível sim. Não me lembro assim de nada de concreto que tenha feito, mas ações
37 de formação mais gerais, que acaba por se falar no tema, acho que sim.

38 R: Que dificuldades verifica ser mais frequentes ao nível socio emocional das crianças? (12)

39 Ed6: Acho que uma das grandes dificuldades deles é mesmo a interação com os outros, na questão da
40 gestão dos conflitos. Têm muita dificuldade em resolver os conflitos, em lidar com as outras crianças,
41 falando. Dificuldade também em gerir as suas emoções, em compreendê-las. Saber como atuar consoante
42 aquilo que sentem.

43 R: Encontra alguma explicação para tais dificuldades? (13)

44 Ed6: Eu acho que na maior parte dos casos tem mesmo a ver com a idade deles, e com a capacidade que
45 eles têm de lidar com as emoções. Acho que é uma coisa muito difícil de aprender. Até é tão difícil para
46 muitos adultos, quanto mais para as crianças. Acho que na maior parte dos casos é mesmo a parte natural
47 da idade deles, da maturidade deles e de eles ainda estarem a aprender. Há outros casos que, se calhar,
48 terá muito a ver com o meio onde crescem, que torna ainda mais difícil a questão da gestão das emoções.

49 R: De que forma as tenta colmatar? (14)

50 Ed6: Em primeiro lugar, tentando criar um ambiente estável, calmo... tentar ser um modelo para eles. Um
51 modelo em termos de comportamentos e de atitudes, da questão também emocional. Se nós conseguirmos
52 ser coerentes nas nossas reações, na maneira de falar com eles, no tipo de palavras que usamos, no
53 diálogo que temos, no respeito por ouvi-los, que às vezes é fácil escapar, porque o tempo não para e
54 temos rotinas para continuar e atividades para fazer. É tentar mesmo mostrar pelo exemplo, fazendo.
55 Especialmente aqui, em meios como os nossos (bairro), em que o modelo de casa é bastante mais
56 complicado de gerir, e, portanto, tentamos equilibrar um bocadinho a balança.

57 R: Que critérios utiliza para definir regras perante um grupo de crianças? (15)

58 Ed6: Em primeiro lugar o próprio grupo, as características do próprio grupo. Há também a questão da
59 maturidade deles, até que ponto é que eu acho que eles estão prontos para certas regras.

60 R: De que forma são estabelecidas essas regras com o grupo? (16)

61 Ed6: Se possível, combinar, pelo menos parte das regras com eles. Geralmente a negociação resulta.
62 Portanto, conversando com eles, especialmente quando surgem as dificuldades. Não ser uma coisa
63 teórica, ou hipotética. Diálogo, mesmo que seja com um pequeno grupo, só com alguns: “isto não está a
64 correr bem, o que é que nós podemos combinar para que corra melhor?”, e geralmente as regras vão
65 surgindo um bocadinho daí, para eles perceberem também a aplicação prática.

66 R: Quais as estratégias que normalmente utiliza, tendo em vista o cumprimento das regras estabelecidas?
67 (17)

68 Ed6: Acho que vai no mesmo sentido do que eu estava a dizer. Sempre o diálogo. Conversar com eles e
69 ajudá-los a compreender que as regras existem para que as coisas corram bem, para que todos possam
70 usar o material, para que todos possam estar numa determinada área. Tem de haver regras para se ir
71 gerindo. Portanto, ajudá-los a perceber isso, conversando, explicando, e sendo um modelo, um exemplo
72 para eles.

73 R: De que forma atua perante situações de comportamento desajustado/resolução de conflitos? (18)

74 Ed6: Nós temos vindo a fazer aqui um trabalho de implementação de um modelo um bocadinho diferente
75 e, portanto, estamos nós também a aprender novas estratégias – não quer dizer que antes não se usassem
76 algumas delas – de resolução de conflitos. Temos tentado aplicar essas estratégias, que é sempre chamar
77 as crianças envolvidas, conversar com elas diretamente, verbalizar por eles, caso estivessemos a observar,
78 quando percebemos que eles não conseguem verbalizar o que se estava a passar, porque é que estavam
79 aborrecidos. Verbalizar mesmo a questão dos sentimentos deles: “eu percebo que tu estás triste,
80 porque...”. Depois, tentar, com eles, dentro das suas capacidades, arranjar uma solução que agrade a
81 ambos. Às vezes não é muito fácil, mas vai-se conseguindo. Por exemplo, a criança vai usar um objeto
82 durante mais “x” tempo, e a seguir empresta ou troca com o outro. Rapidamente começam a perceber
83 como é que isto funciona e temos tido alguns resultados. Portanto, sempre o diálogo, ao nível deles Não
84 estarmos a falar cá de cima, baixarmo-nos para o nível deles, cara a cara. Depois, dentro da situação
85 arranjar uma solução que todos aceitem e que seja possível de ser aplicada.

86 R: Acha que essa estratégia é a mais eficaz? (19)

87 Ed6: Sim, pelo menos no meu grupo tenho visto que tem funcionado. Não é infalível, como nenhuma
88 estratégia o é. Às vezes não agradamos a todos, às vezes há crianças para quem nenhuma solução serve,
89 mas aos poucos também tem de ir aprendendo que não pode ser, alguma solução tem de servir.

90 R: Considera importante a relação entre a escola e a família como promotora de comportamentos
91 ajustados? (20)

92 Ed6: Sim, claro que sim.

93 R: Utiliza alguma estratégia para promover essa relação? (21)

94 Ed6: Nós aqui temos sempre os momentos de acolhimento e de saída, que são sempre momentos
95 privilegiados na relação com a família. E as reuniões individuais de avaliação também são sempre

96 aproveitadas para conhecer a família um bocadinho mais a fundo. Nesta questão socio emocional, tento,
97 muitas vezes, também passar um bocadinho estas estratégias, que nós usamos aqui. Tentar que vão
98 percebendo como é que nós funcionamos aqui, e, às vezes, algumas famílias até concordam e percebem
99 que pode fazer sentido e vão experimentando em casa. A questão da negociação, por exemplo, não ser só
100 o porque sim, ou porque não. O explicar as coisas. Portanto, a relação com as famílias vai-se construindo
101 assim, no dia-a-dia, e em ocasiões mais especiais, de festa.

102 R: A escola promove alguma interação com a comunidade envolvente? (22)

103 Ed6: Sim, em casos mais específicos. Há crianças que têm atividades já estabelecidas. Temos ginástica e
104 temos natação no pavilhão municipal, portanto, pertence à comunidade, e é mais por aí. Depois,
105 pontualmente, há algumas atividades com outras entidades.

106 R: Acha que pode ser pertinente para o desenvolvimento social emocional das crianças esse tipo de
107 relação próxima? Porquê? (23)

108 Ed6: Sim. Nós fazemos, todos, parte da comunidade. A comunidade é construída por cada um de nós, em
109 conjunto com os outros, e eles serão sempre parte da comunidade onde vivem. Portanto, faz sentido.

110 R: Pode destacar algumas relações de proximidade que existem entre a escola, as famílias e a
111 comunidade? (24)

112 Ed6: O nosso contexto também é um bocadinho específico. As famílias e a comunidade... as próprias
113 famílias, muitas vezes, trazem a comunidade para dentro da escola (risos). Agora assim, em concreto, por
114 exemplo, quando há a apresentação das atividades das crianças que têm ginástica e que têm natação, é
115 aberta às famílias e à comunidade. Há apresentações periódicas, por períodos, geralmente. Acaba por
116 haver uma passagem daquilo que é feito. Com as crianças mais velhas também acaba por ser mais fácil:
117 passeia-se mais, passamos pelos estabelecimentos e cumprimentamos as pessoas. Ou vamos ao
118 minimercado comprar qualquer coisa para fazer um bolo... pode haver, assim, situações mais pontuais.

119 R: Obrigada!

1 7ª Entrevista

2 R: Que idade tem? (1)

3 Ed7: Cinquenta e dois.

4 R: Quais as suas habilitações académicas? (2)

5 Ed7: Eu tenho licenciatura em educação de infância pré-Bolonha. Comecei por fazer o curso de
6 educadora de infância. Depois, eu não fiz logo o complemento porque estava a trabalhar, tinha filhos
7 pequeninos e não conseguia. Então, quando fiquei desempregada, ingressei na Maria Ulrich, no último
8 ano da licenciatura pré-Bolonha, que eram quatro anos. Mas eu tive um percurso académico diferente:
9 entrei primeiro em medicina, onde estive dois anos, e só no segundo ano de medicina é que desisti porque
10 decidi que queria mesmo era ser educadora de infância.

11 R: Há quantos anos trabalha como educadora? (3)

12 Ed7: Vai fazer trinta anos. Mas tive quatro em que não trabalhei, na altura da licenciatura. E três anos em
13 que estive a coordenar uma creche. Depois voltei a trabalhar no direto.

14 R: Teve, no seu percurso académico algum tipo de formação direcionada para o desenvolvimento socio
15 emocional das crianças? (4)

16 Ed7: Só as disciplinas específicas da Maria Ulrich: a psicologia, a sociologia... onde abordávamos essa
17 parte.

18 R: Que importância atribui ao desenvolvimento socio emocional das crianças no dia-a-dia em sala? (5)

19 Ed7: Olhe, eu dou imensa, porque eu acho que se essa parte estiver bem desenvolvida, se as crianças
20 estiverem socialmente bem integradas, tudo o resto vem por acrescento. Portanto, uma criança que está
21 bem em termos sociais, que tem uma boa relação com os colegas, que tem uma autoestima boa, sente-se
22 realizada, sente-se bem com o que faz. O resto depois desenvolve-se muito melhor.

23 R: O que entende a respeito do termo “regra”? (6)

24 Ed7: Regra é aquela norma que, em princípio, não pode ser violada. Portanto, eu acho que é importante
25 haver algumas regras, muito específicas, que eles sabem perfeitamente quais são. Nalgumas idades até
26 são construídas com eles, coisas muito específicas, que eles sabem que não se pode fazer, por exemplo:
27 “não se joga à bola na sala”.

28 R: Para si, qual é o principal objetivo da existência de regras? (7)

29 Ed7: É as crianças perceberem que, em sociedade, há coisas que se podem fazer e outras que não se
30 podem mesmo fazer. Se a criança não começa desde pequenina a perceber que esse tipo de normas
31 existem, que essas regras existem, é muito mais difícil depois, em adolescente, cumpri-las. Portanto, são

32 pontos fundamentais. Tem a ver com o facto de vivermos em sociedade e sermos pessoas civilizadas, e
33 essas regras têm que existir, desde pequeninos.

34 R: Aplica-as? Com que finalidade? (8)

35 Ed7: Aplico as regras com o objetivo de que as crianças aprendam a viver em sociedade. Para mais tarde
36 ser mais fácil.

37 R: O que considera como mau comportamento em crianças em idade pré-escolar? (9)

38 Ed7: Uma criança é mal-educada, no sentido em que há certas regras que ela conhece, que ela sabe que
39 tem que cumprir, e que, por sistema, a criança quebra essas regras, sabendo perfeitamente, e
40 compreendendo-as perfeitamente. Há idades em que algumas regras não são cumpridas... vou dar um
41 exemplo muito concreto: uma criança que, em idade pré-escolar, vai passear com a mãe, e a mãe encontra
42 uma colega de trabalho, e diz “dá um beijinho, diz olá”, e a criança fica atrapalhada – eu acho que isso
43 não é mau comportamento, porque a criança não conhece aquela pessoa, não percebe o porquê de ter que
44 a cumprimentar. Às vezes, se calhar, uma regra mais simples, e que os pais deixam, é por exemplo:
45 estamos a jantar e as crianças estarem permanentemente a levantar-se da mesa – parece uma coisa menos
46 importante, mas que acaba por ser uma coisa que ela sabe perfeitamente que não pode, ou que não deve,
47 mas faz. Mau comportamento... também pode ser quando nós estamos no tapete a contar uma história, e
48 determinada criança está sempre a incomodar os outros; ou aquela criança que, por sistema, quebra uma
49 regra que sabe que existe, tipo... vai buscar a bola e põe-se a dar chutos na bola no meio da sala, ou atira
50 os lápis duma mesa para outra. Embora eu ache que isto é sempre muito específico de cada criança.
51 Porque, há crianças que fazem certo tipo de coisas, e nós temos noção de que é uma criança que, em
52 termos afetivos, não está muito bem, que nós percebemos que é um bocadinho chamada de atenção e que
53 é preciso estarmos atentos a esse pormenor. Aí não é bem mau comportamento. As razões são outras e
54 temos que estar com atenção a isso para perceber o porquê desse comportamento.

55 R: A sua formação académica permitiu conhecer formas de responder a situações de mau comportamento
56 e de resolução de conflitos? (10)

57 Ed7: Sim. Eu acho que aquilo que nos ensinam sobre o desenvolvimento da criança, em vários aspetos,
58 faz com que depois, na prática, aos poucos – porque eu acho que a prática nisso ajuda muito – nós
59 comecemos a ter a sensibilidade para perceber o que é que é mau comportamento, e o que é uma chamada
60 de atenção porque há qualquer coisa que não está bem. Mas eu acho que... nós aprendemos, mas muito
61 vem da nossa sensibilidade, da nossa capacidade de perceber aquela criança que está ali à nossa frente.
62 Porque há coisas que não se aprendem, estão em nós. É claro que as aulas de psicologia e tal, nos ajudam
63 a abrir os olhos e a pensar nas coisas, mas depois é muito nosso. Há coisas que não se aprendem. Ou nós
64 temos cá dentro esta capacidade, e esta sensibilidade, de olhar para uma criança e de a perceber, ou não a
65 temos. Nem todas as pessoas têm essa capacidade.

66 R: Procura atualizar o seu conhecimento no que diz respeito ao desenvolvimento socio emocional das
67 crianças? (11)

68 Ed7: Sim. Eu acho que, hoje em dia, nós temos uma coisa que facilita muito, que é a internet. Temos
69 acesso a excertos de livros, artigos de revistas ou de jornais, do mundo inteiro. Portanto, nesse aspeto, é
70 ótimo, e muito mais fácil, o acesso à informação e ao debate. É interessante ver como há países que já
71 deram um passo em frente em relação a nós - por exemplo, não tem a ver com isto agora, mas também
72 influencia, o brincar ao ar livre e o explorar a natureza. O poder dar cambalhotas e trepar árvores! Há
73 países que já chegaram à conclusão de que tinham parado com isso, e isso é fundamental, muito mais
74 importante do que a história da segurança do “ai, coitadinhos, vão-se magoar”.

75 R: Que dificuldades verifica ser mais frequentes ao nível socio emocional das crianças? (12)

76 Ed7: Eu sinto que, em termos familiares, nota-se mais, hoje em dia, dificuldade dos pais em imporem
77 algumas regras, em impor certos limites nas crianças. Isso faz com que, depois, as crianças, ao chegarem
78 ao jardim-de-infância, tenham mais dificuldade de relação e de viver em grupo. Vêm habituados ao “eu
79 quero, posso e mando”, “mas eu quero!”, e acham que as coisas se resolvem assim. Em termos de jardim-
80 de-infância, eu penso que a grande questão, é certo tipo de profissionais pensarem muito “o meu grupo”,
81 e esquecerem-se de que, no grupo, há vinte crianças completamente diferentes, com percursos diferentes,
82 com histórias diferentes, e que a abordagem tem que ser individual. Claro que falamos para o grupo, mas
83 é importantíssimo nós percebermos exatamente o contexto que vem de casa, para também conseguirmos
84 perceber esta criança, e conseguirmos dar a volta em certas situações. Às vezes, eu acho que há essa falha
85 nalguns profissionais. Infelizmente, ou felizmente.... Depende... acontece mais no primeiro ciclo. No
86 jardim-de-infância acho que as educadoras, mesmo assim, têm mais abertura e sensibilidade nesse
87 sentido. As professoras agarram-se um bocadinho ao programa que têm para cumprir, e esquecem-se que
88 estão ali vinte crianças diferentes que precisam de uma abordagem específica. Claro que não são todas,
89 mas eu espero que agora, a parte positiva do processo de Bolonha, seja melhorar essa parte.

90 R: Encontra alguma explicação para tais dificuldades? (13)

91 Ed7: Encontro. Em termos de família, eu acho que é o “stress” profissional dos pais, e o facto de as
92 famílias serem mais isoladas, às vezes, do resto da família. Serem famílias mais pequeninas. Porque
93 quando as famílias são grandes, há muitos irmãos, e não se põe tanto essa questão, porque depois entre
94 eles as coisas vão funcionando. Os pais não têm tempo para estar a fazer a vontadinha toda do menino e
95 da menina. E eu acho que as famílias mais pequenas, mais isoladas, em que os pais trabalham muito mais
96 horas, estão muito menos tempo com eles... a sensação de culpa, a dada altura, entra: “ai, porque eu estou
97 tão pouco tempo com eles, que quando estou com eles não vou estar a ralar”. Esta noção de que o que eu
98 quero é fácil - porque, hoje em dia, é tudo muito mais fácil de ter -, eu acho que já está nos pais, que são
99 pais jovens, já entrem nesta de que... vê-se muito pelo exemplo do telemóvel e das televisões: eu lembro-
100 me que durante anos tivemos aquela televisão velha, toda comprida para trás, e os meus filhos diziam que
101 já toda a gente tinha as televisões novas, e eu respondia: “oh filho, esta funciona!”. Esta ideia de que sai
102 um modelo novo e nós temos que ter... os próprios miúdos ficam com esta ideia de facilidade.
103 Antigamente as coisas não eram assim, as coisas tinham que durar. E isso, eu acho que dificulta, depois, o
104 conseguir educar, porque se os próprios pais têm essa ideia, transmitir outra, aos filhos, é mais difícil.

105 R: De que forma tenta colmatar essas dificuldades? (14)

106 Ed7: É assim, uma das coisas que eu acho que é importante é, desde pequenos, nós conseguirmos que a
107 criança perceba, e sinta, o que o outro está a sentir. Perceber que os outros também sentem, também não
108 gostam. Também tento sempre mentalizar um bocadinho de que não é o termos tudo que nos traz
109 felicidade. Em relação à natureza, também, eles perceberem que, se nós gastamos muito papel, temos que
110 cortar mais árvores... no fundo, abrir todas essas perspetivas. E a história de perceber os sentimentos dos
111 outros, também em relação aos pais: “você gosta que a mãe fique triste? Se você faz uma birra, a mãe
112 também vai ficar triste”, eu acho que isto é importante, porque, às vezes, eles ficam a olhar para mim,
113 como que a pensar “o quê? A mãe também tem sentimentos?”, quase que não têm noção disso. É muito
114 por aí, por perceberem os outros, como “então, está a dizer que ele é feio? Você gostava que lhe
115 dissessem que você é feio?”, e fazer também a outra parte, que é “você é feio?! – não – então, deixe-o
116 dizer”, porque isto também é uma maneira de lidar com as situações, não dar tanta importância,
117 ultrapassar. E noutras, dizer “já conversou com ele? Já perguntou porque é que ele fez isso? Se você vai
118 bater também nunca mais acabamos, agora se conversarmos...”.

119 R: Que critérios utiliza para definir regras perante um grupo de crianças, e de que forma as estabelece
120 com o mesmo? (15 e 16)

121 Ed7: As regras fundamentais são quase sempre as mesmas, e tem a ver com o vivermos em sociedade, e
122 estarmos numa sala que tem as suas limitações de espaço e de material. Temos que perceber que a regra é
123 uma coisa evidente. Eu acho que é importante o explicar. Porque é que não podemos jogar à bola na sala;
124 porque não podemos falar aos gritos, porque temos que esperar pela nossa vez... tudo isso são regras que
125 aparecem, e que eles vão percebendo que realmente é uma maneira de nós, todos juntos aqui na sala,
126 funcionarmos melhor. Se eles falarem todos ao mesmo tempo eu não consigo perceber. Se esperarem pela
127 sua vez, não só eu percebo, como eles também ouvem o que os outros estão a dizer. Pronto, isto é tudo
128 construído em conjunto com o grupo e explicado. Eu acho importante explicar. Há algumas regras que
129 podemos dizer que “são assim porque sim”, mas, normalmente, há uma razão para existirem, e se nós
130 explicarmos, é giro porque, muitas vezes, eu apercebo-me que eles depois chegam a casa e explicam aos
131 pais o porquê das regras – perceberam.

132 R: Quais as estratégias que normalmente utiliza, tendo em vista o cumprimento das regras estabelecidas?
133 (17)

134 Ed7: Individualmente ir chamando a atenção e explicando. Depois as regras têm que ser claras e sempre
135 da mesma maneira. Por exemplo, a do comboio, para o fazermos como deve ser, uma das coisas que eu
136 uso muito são os pares mistos – rapaz/rapariga -, porque dois rapazes juntos têm tendência a começar
137 logo mais naquelas brincadeiras mais tontas. Quando vão com a rapariga vão mais sossegados, porque as
138 meninas, não é regra, mas nesse aspeto são mais sossegadas. Se desde o princípio eles se habituarem que
139 é assim, eles já não acham nada do outro mundo e é um facto que o comboio funciona melhor. Outro
140 exemplo: quando chegamos à sala à tarde, percebi que se havia um que queria água, queriam logo todos,
141 depois ficavam aqui todos em fila, era uma confusão. Portanto, eu disse que a essa hora não há água.
142 Primeiro sentamo-nos todos no tapete, conversamos, e a seguir têm tempo para beber água. Então disse-
143 lhes: “lembrem-se que quando vêm para a sala não há tempo para beber água, portanto, antes, têm muito

144 tempo no recreio para beber. Lembrem-se de beber água antes de vir”. Como vê, não tinha pensado nesta
145 regra, mas foi necessária, para este grupo.

146 R: De que forma atua perante situações de comportamento desajustado/resolução de conflitos? (18)

147 Ed7: Normalmente, eu tento perceber o que é que aconteceu. Numa primeira fase, muitas vezes, é preciso
148 a minha intervenção e colaboração, mas cada vez mais, aos poucos, eu vou-me afastando e pedindo que
149 eles resolvam sozinhos. Tirando aquelas coisas evidentes, em que a pessoa tem mesmo que intervir, mas
150 que é raro, porque normalmente são aquelas coisas “ah, eu tinha aquilo e ele tirou-me”, e eu digo “oh
151 querido, vá falar com ele. Já falou? Tentou resolver o problema sozinho?”, e eles já começam a conseguir.
152 É muito típico, nesta idade ainda, as queixinhas, mas quanto mais nós formos pedindo que eles tentem
153 resolver sozinhos, melhor, porque cada vez mais eles vão conseguindo. É preciso estar sempre atento,
154 porque há sempre aqueles miúdos mais malandros, que, às vezes, aproveitam esse facto para dar a volta a
155 seu favor, e o outro acaba sempre por ficar “por baixo”. A isso tem que se dar atenção. Mas eu acho que
156 nós rapidamente conhecemos o nosso grupo para o perceber. É importante ajudá-los a resolver as
157 situações o mais sozinhos possível, embora, às vezes, tenha que se dar uma dica ou outra, mas estar muito
158 atento a essas situações que, mesmo nos quatro e cinco anos, acontecem.

159 R: Que respostas/estratégias considera mais eficazes nas mesmas situações? (19)

160 Ed7: Eu acho que a estratégia da autonomia deles resulta. Depende muito de criança para criança. Por
161 exemplo, eu tenho aqui um miúdo que tem uma necessidade enorme de chamar a atenção do adulto, que,
162 ao princípio, chamava a atenção sempre pela negativa. Ou seja, era uma criança que, na sua cabeça, para
163 que o adulto olhasse para ele, ele tinha que fazer um disparate, que normalmente era bater no outro. Que
164 nem é bater, é mais para incomodar. E já sabemos como é que eles são “ai, ele bateu-me!”. Primeiro foi
165 conseguir que ele percebesse que há formas muito melhores de chamar a atenção do adulto, e muito
166 melhores do adulto olhar. Então dei importância a tudo, ao ponto de ele agora, tudo o que faz, querer
167 mostrar aos amigos, e então eu digo “olha o que o M fez!”, e ele fica todo satisfeito, porque, no fundo,
168 estamos a dar-lhe atenção pela positiva. Depois, nalgumas situações, aquele que vem fazer queixinhas, às
169 vezes mais vale eu dizer “foi assim tão grave? Doeu assim tanto? Sabes, se calhar, o M queria era que
170 fosses lá e lhe disseses que és amigo dele”, e eles às vezes fazem isso, os outros chateiam-nos eles já
171 sabem que mais vale não dar importância ao comportamento, provocando uma resposta inesperada, o que
172 ajuda bastante. Retira aquele peso para a criança que bateu, como a outra criança entende outras formas
173 de responder e de ultrapassar as situações. Mesmo quando eles gostam de provocar, dizendo uma coisa
174 que não faz sentido, dizer-lhes “isso faz algum sentido? Achas que sim?”. Por exemplo, agora lembrei-
175 me, no outro dia, quando fomos passear, estávamos já a voltar, um deles disse “porque é que não vamos
176 de gatas?”, e eu “pense lá um bocadinho. Imagine você a andar de gatas aqui no passeio... eu acho que os
177 seus joelhos... o que acha?”, e ele “ah pois é, ia chegar ao colégio todo magoado”. Isto é uma graça, mas
178 um bocadinho nesse sentido de pô-los a eles a pensar.

179 R: Considera importante a relação entre a escola e a família como promotora de comportamentos
180 ajustados? (20)

181 Ed7: Considero muito importante. Há pais que, basta uns exemplos, pequenas dicas, coisas que eles nunca
182 tinham pensado no assunto, para ajudar a que eles percebam. Uma coisa que eu digo muitas vezes é “se
183 vocês não controlam a criança com quatro anos, imaginem quando ele tiver dezasseis e dezassete. Isto
184 não é difícil, isto é fácilimo. Com dezassete anos é que é complicado”. Porque às vezes falam como se ter
185 uma criança de quatro anos em casa fosse um caos. Mas uma criança de quatro anos é fácilimo dar-lhe a
186 volta, é preciso é ter alguma paciência e, lá está, impor umas certas regras, que eu digo sempre
187 “imponham três, quatro, cinco regras, que para vocês são fundamentais, e com essas sejam firmes.
188 Depois, o resto, negoceiem”. Às vezes dou também um exemplo concreto, que fazia com a minha filha,
189 que era a roupa, e que oiço os pais dizerem que é um drama de manhã, antes de vir para o colégio, porque
190 a mãe quer que ela vista as calças e a filha quer vestir a saia, e eu digo “primeiro, escolham e fica definido
191 à noite antes de ir para a cama, e fica definido que no dia seguinte não se pode mudar, a não ser que haja
192 uma mudança repentina do tempo. Depois, podem ter uma regra de que aos dias de semana a criança pode
193 escolher, já que eles para a escola vêm de bibe. Ao fim de semana é que, se calhar, vão a casa da avó e
194 passear consigo, e você quer que ele vá vestido como você gosta, é a mãe que escolhe ao fim de semana.
195 Claro que pode limitar um pouco a roupa que a criança poderá escolher, como os vestidos de festas, por
196 exemplo”. E o ir ao supermercado é outro drama, porque desde o momento que entra até que sai, os filhos
197 pedem, gritam, choram... e eu digo “ou impõe uma regra geral, que é sempre a mesma, ou combina com
198 ele antes de entrar”. Eu com os meus filhos tinha uma regra, que era “a única coisa que vocês podem
199 escolher é um sumo, quando chegarmos à prateleira dos sumos, que podem beber quando sairmos”, e eles
200 já sabiam que era isso, portanto o resto passava-lhes ao lado, e ficavam todos contentes quando chegavam
201 a prateleira dos sumos e escolhiam o que queriam. Eu dou este tipo de ideias, depois, claro que cada um
202 faz o que quer, mas às vezes basta darmos assim umas dicas para começarem a perceber como é que
203 funciona a cabeça de uma criança. Porque, é um facto que as pessoas com a vida que têm, às vezes
204 esquecem-se que já foram crianças, porque se nós formos à nossa infância lembramo-nos do que
205 resultava. E, não há dúvida, com esta idade, não são precisas grandes coisas. Basta pequenos pormenores
206 para a coisa funcionar logo de outra maneira. Como a alimentação, que eu digo sempre “não vale a pena
207 lutar com a alimentação, porque se a criança não quiser comer, ela não vai comer. Se você a obrigar, ela a
208 seguir, se quiser, vomita. Se não come melhor hoje, come amanhã. Ninguém morre de fome com comida
209 à frente”, obrigar a criança a comer uma coisa que não gosta é contra produtivo.

210 R: Depois pode criar uma aversão... (20)

211 Ed7: Exatamente. E para quê tornar a refeição numa guerra...

212 R: Utiliza alguma estratégia para promover a relação com a família? (21)

213 Ed7: Desde o princípio, nós tentarmos que haja uma relação de alguma proximidade e de amizade com os
214 pais. Não só porque isso é fundamental para a adaptação da criança, porque se a criança sente que a
215 educadora e os pais são amigos, sente-se muito mais segura, e os próprios pais também. Não há dúvida de
216 que se os pais não se sentirem seguros com a educadora e com o colégio, os filhos também não se sentirão
217 bem, é logo uma dificuldade. É preciso termos a sensibilidade de tentar conhecê-los, tentar percebê-los, e
218 ter em conta que, na maior parte dos casos, a vida não é assim tão fácil, portanto, nós temos que ter

219 sensibilidade para isso, porque é fácil criticar, mas se tentarmos perceber o que está por trás desta
220 famílias, conseguimos perceber certos comportamentos e ajudar. Digo-lhe, sinceramente, num trabalho
221 como educadora, é a parte mais difícil, são os pais. Temos que ter uma grande sensibilidade para
222 conseguirmos transmitir-lhes que nós estamos interessadas no bem da criança e da própria família. Uma
223 das coisas que eu acho que é muito importante, é termos noção de que, mesmo com aqueles miúdos que
224 são umas pestes, que também os há, se todos os dias fizermos queixinhas aos pais da criança, a imagem
225 que estamos a transmitir... nós até podemos ter razão, mas temos que saber, quando falamos com os pais,
226 mostrar algo de positivo daquela criança, porque um pai vem cansado do trabalho buscar o filho, e só
227 ouve queixas... até com os pais nós temos que ir muito pela positiva, porque essas situações não são
228 fáceis. Se conseguirmos ter uma boa relação com esses pais, se calhar conseguimos dar as tais dicas, para
229 haver complemento.

230 R: A escola promove alguma interação com a comunidade envolvente? (22)

231 Ed7: Sim. Nós temos contactos, muito diretamente com o CCB (Centro Cultural de Belém), há uma
232 relação próxima, em que elas nos dizem quando é que há lá coisas, e temos a nossa festa de Natal lá.
233 Temos aqui um Santuário de Nossa Senhora, onde fazemos algumas coisas com as crianças. Um lar de
234 idosos que há aqui perto, onde vamos às vezes com as crianças cantar... claro que temos aqui também
235 toda a parte cultural envolvente, em Belém.

236 R: Acha que pode ser pertinente para o desenvolvimento socio emocional das crianças esse tipo de
237 relação próxima? Pode destacar algumas relações de proximidade que existem entre a escola, as famílias
238 e a comunidade? (23 +24)

239 Ed7: Sim. Eu acho que, tudo o que seja para mostrarmos às crianças a parte positiva de ter um bom
240 relacionamento, das coisas correrem bem, e dar-mo-nos bem, é sempre bom para as crianças. As crianças
241 perceberem que quando nós vamos ali ao CCB, somos bem-vindos, somos uma referência para eles...
242 sermos identificados e as pessoas perceberem que estes meninos são simpáticos... eu acho que tudo isso
243 ajuda. Quando eu trabalhava noutra bairro, esta relação era muito evidente, porque naquela altura o bairro
244 tinha muitas pessoas que já viviam lá há muitos anos, muitos casais, e o contacto com essas pessoas
245 quando íamos passear, a dada altura já nos conhecíamos todos. Aí então, isso era mais que evidente. Nós
246 íamos para o jardim brincar e estavam lá velhotes, alguns que eram avós de crianças, mas outros não eram
247 nada, mas era como se fossem. Ao ponto de eu, uma vez, ter ido passear com os miúdos, na altura do São
248 Martinho, porque estava um sol radioso, e, de repente, começou a chover. Eu estava no jardim, que não
249 era muito longe do colégio, mas um senhor que morava ali, que tinha uma carrinha, enfiou os miúdos na
250 carrinha (risos) para os levar ao colégio. Está a imaginar... tudo no porta-bagagens da carrinha, miúdos
251 de quatro anos todos sentadinhos. Aí havia muita proximidade mesmo com a população. Aqui é diferente,
252 porque aqui a maior parte da população não está cá durante o dia, é mais com as várias instituições.

253 R: Muito obrigada!

1 8ª Entrevista

2 R: Que idade tem? (1)

3 Ed8: Trinta e dois.

4 R: Quais as suas habilitações académicas? (2)

5 Ed8: Tenho a licenciatura em educação de infância e mestrado em a criança e as artes.

6 R: Há quantos anos trabalha como educadora? (3)

7 Ed8: Desde 2006, portanto, há dez anos, se bem que o primeiro ano foi como monitora de ATL. Portanto,
8 há nove anos como educadora de infância.

9 R: Teve, no seu percurso académico, algum tipo de formação direcionada para o desenvolvimento socio
10 emocional das crianças? (4)

11 Ed8: Sim, tive. Tive na unidade curricular de psicologia.

12 R: Que importância atribui ao desenvolvimento socio emocional das crianças no dia-a-dia em sala? (5)

13 Ed8: Eu acho que é muito importante. Tem que ser uma das grandes bases da nossa prática, ter atenção ao
14 desenvolvimento socio emocional. Se essa parte do desenvolvimento estiver bem estabelecida, depois
15 podemos apostar no resto, e a criança conseguirá desenvolver-se muito mais facilmente nas outras áreas.

16 R: O que entende a respeito do termo “regra”? (6)

17 Ed8: Entendo regra como uma diretriz, que ajuda a criança a organizar-se e a desenvolver-se em
18 segurança.

19 R: Para si, qual é o principal objetivo da existência de regras? (7)

20 Ed8: É precisamente promover um ambiente de segurança e de confiança à criança. Se a criança tiver
21 certas regras estabelecidas pode sentir-se muito mais confiante em relação àquilo que é seguro para ela, e
22 a ajuda também a relacionar-se com os outros, a aprender a estar em sociedade, para conseguirmos
23 conviver uns com os outros, progredirmos nas relações, precisamos de ter algumas regras definidas.

24 R: E é com essa finalidade que as aplica em sala? (8)

25 Ed8: Sim, exatamente. Em primeiro a confiança, estimular a autoconfiança da criança, ou ajudar a
26 desenvolver, e garantir-lhes um ambiente seguro para o seu crescimento.

27 R: O que considera como mau comportamento em crianças em idade pré-escolar? (9)

28 Ed8: Faltas de educação, de respeito, para com o outro, principalmente. O mau comportamento é muito
29 relativo na infância, eu acho. Existem muitos tipos de comportamento que nós, adultos, consideramos
30 como maus comportamentos, porque são comportamentos que vão contra as nossas expectativas em

31 relação às crianças, ou então que vão contra a nossa tolerância, o nosso nível de tolerância, de paciência.
32 Mas acho que, mais do que nos preocuparmos como que nos afeta a nós, temos que pensar no que é que
33 afeta a criança, e refletir se é realmente um mau comportamento, ou se é um comportamento que nos
34 incomoda a nós, adultos. Temos que tentar perceber o porquê da criança ter tido determinado
35 comportamento, a intenção que teve, a criança em pré-escolar já começa a perceber o comportamento e a
36 consequência do comportamento. Mas, essencialmente, eu entendo como mau comportamento quando as
37 crianças faltam ao respeito, aos colegas ou aos adultos.

38 R: A sua formação académica permitiu conhecer formas de responder a situações de mau comportamento
39 e de resolução de conflitos? (10)

40 Ed8: Muito pouco. Eu acho que, essencialmente, esta consciência que eu tenho, que pode estar certa ou
41 não, em relação ao comportamento e às regras, são noções que eu tenho desenvolvido através da minha
42 prática. Há uns anos atrás, provavelmente, não refletia desta maneira, e, se calhar, considerava regras e
43 maus comportamentos coisas completamente diferentes. Mas, com a prática que eu tenho tido, tanto em
44 jardim de infância como em creche, ajudou-me a perceber a criança de uma forma mais profunda, e ter
45 uma noção diferente destes conceitos. Mais do que a minha formação académica.

46 R: Procura atualizar o seu conhecimento no que diz respeito ao desenvolvimento socio emocional das
47 crianças? (11)

48 Ed8: Sim, sempre. Procuo estar informada, ler sobre o assunto, ler novas teorias, e também observar a
49 prática das minhas colegas. Eu acho que é uma forma muito positiva de nos mantermos atualizadas, e nos
50 irmos formando, não tão teoricamente, mas a prática é uma formação muito importante. Com a prática
51 das nossas colegas, do contexto educativo que nos rodeia, podemos aprender muito sobre a nossa própria
52 prática, principalmente na forma com agir em relação às regras e aos comportamentos das crianças.

53 R: Que dificuldades verifica ser mais frequentes ao nível socio emocional das crianças? (12)

54 Ed8: A autoconfiança. Vemos muitas crianças inseguras, e cada vez vemos mais. A autorregulação das
55 emoções, e a consciência das próprias emoções, e a expressão das mesmas. Eu sinto que há muitas
56 crianças com dificuldade em exprimir aquilo que sentem e em gerir aquilo que sentem de forma positiva,
57 para conseguir ultrapassar. Daí, ouvimos tanto falar em frustração.

58 R: Encontra alguma explicação para tais dificuldades? (13)

59 Ed8: Acho que não podemos generalizar. Existem tantas explicações. Eu acho que nós temos sempre a
60 tendência para apontar para a educação em casa, e esse poderá ser um dos fatores, mas não será o único.
61 Vejo, cada vez mais, que as crianças vivem muito fechadas dentro de casa. Vivem muito em frente a
62 ecrãs, socializam menos. Não todas, eu não gosto de generalizar. Mas existem muitas crianças assim, e eu
63 acho que isso contribui muito. Se as crianças vivessem mais na rua, mais no exterior, em contacto com a
64 natureza, em contacto com outras crianças, para além da escola, talvez conseguissem gerir melhor esta
65 parte socio emocional.

- 66 R: De que forma as tenta colmatar? (14)
- 67 Ed8: Trabalhando com as famílias, e, no dia-a-dia, nas rotinas com as crianças, tentando ouvi-las.
68 Perceber aquilo que querem e aquilo que demonstram que lhes faz falta, e tentar gerir o dia-a-dia em sala,
69 e as atividades escolhidas, e a minha relação com elas, de forma a estar disponível o mais possível para as
70 ajudar a se exprimirem. Eu acho que a expressão das emoções é ótima para se conseguir ser mais
71 equilibrado a nível socio emocional. E é nesse aspeto que eu tento, essencialmente, ajudar as crianças
72 com que trabalho.
- 73 R: Que critérios utiliza para definir regras perante um grupo de crianças? (15)
- 74 Ed8: Em primeiro lugar o bem-estar do grupo. nós temos que pensar em cada criança como um indivíduo,
75 mas temos que nos lembrar que elas, em contexto escolar, estão em grupo. portanto, se nós tivermos
76 certas regras estabelecidas para que a vida em grupo funcione bem, podemos depois focar-nos melhor nas
77 questões das regras a nível individual. Tento ver as necessidades do grupo, e de cada criança. Tento
78 conhecer o tipo de comportamentos de cada uma dela, e tento perceber, a partir daí, onde é que é mais
79 importante eu focar-me no estabelecimento de regras – “que regras é que são importantes no contexto
80 deste grupo, e de cada criança.
- 81 R: De que forma são estabelecidas essas regras com o mesmo? (16)
- 82 Ed8: Através de conversas de grupo, de reuniões de grupo, de conversa individual também.
83 Essencialmente através de conversa, e depois poderão ser registadas, com o grupo, e eu acho que deverão
84 ser registadas, mas de forma positiva. Tenho visto muitos quadros de regras com os quais discordo,
85 porque focam-se muito naquilo que não se pode fazer. Eu acredito que se deve tentar dar a volta e,
86 quando se regista, ou quando se combinam as regras a ter em sala, devemos tentar fazer a partir do
87 positivo – o que é que se pode fazer; que cuidados é que devemos ter em sala. Em vez de, por exemplo,
88 “não podemos correr na sala”, “temos que andar com cuidado, ter atenção para não magoar o outro”, ou
89 “ter atenção com o material de sala”, sei lá... mas é tentar gerir as coisas de forma mais positiva, e não
90 tão negativa como é habitual.
- 91 R: Quais as estratégias que normalmente utiliza, tendo em vista o cumprimento das regras estabelecidas?
92 (17)
- 93 Ed8: Acho que varia muito, consoante o grupo que se tem, consoante as crianças que se tem à frente.
94 Mas, no fundo, se as crianças perceberem as vantagens de cumprirem as regras que foram estabelecidas,
95 vai ser mais fácil de elas as cumprirem. Havendo um reforço positivo, em relação ao cumprimento das
96 crianças – se as crianças forem elogiadas, forem valorizadas, quando cumprem, quando respeitam o outro,
97 sendo a criança ou o adulto da sala – serão por aí as estratégias que utilizamos. E depois podemos fazer
98 vários jogos, várias atividades focadas no cumprimento dessas regras, que vão ajudar também as crianças
99 a compreenderem-nas e a gostarem de as cumprir.
- 100 R: De que forma atua perante situações de comportamento desajustado/resolução de conflitos? (18)

101 Ed8: Atualmente, conversando. Tentando que as crianças conversem umas com as outras. Explicando ou
102 mostrando as consequências. Acho que a criança precisa de ter noção de que determinado comportamento
103 provoca determinada consequência. Eu não digo isto de forma negativa, mas é a realidade da nossa vida.
104 Determinada atitude provoca uma determinada consequência. E as crianças têm que perceber isso e
105 vivenciar isso. Portanto, nós temos que dar espaço para que as consequências de determinado
106 comportamento se mostrem, que as crianças possam vivenciá-las. Claro, não de forma a que se
107 prejudiquem, às vezes temos que limar um bocadinho as arestas, e não permitir que a consequência seja
108 dura, mas a criança precisa de o fazer. Eu acho que a comunicação, a conversa, o diálogo, é a primeira
109 parte. Depois, depende muito do tipo de comportamento que a criança teve, do dito incumprimento de
110 regra que a criança teve. É difícil, neste momento, especificar, porque vai depender de muita coisa,
111 essencialmente da própria criança, da personalidade dela.

112 R: Que respostas/estratégias considera mais eficazes nas mesmas situações? (19)

113 Ed8: Conversa, paciência, tolerância. Pela experiência que eu tenho, já tive muito pouca paciência para
114 determinados comportamentos, e muito pouco conhecimento em como gerir determinados
115 comportamentos. Tenho aprendido que a paciência e a tolerância da parte do adulto, é o mais importante
116 para se conseguir gerir, lidar com comportamentos e emoções. A criança precisa de um bom exemplo. Se
117 nós gritamos, como é que podemos pedir a uma criança que não grite? E eu já gritei, e não tinha nada de
118 bom. Portanto, quanto mais pacífica e tolerante eu for, e mais disponível estiver para ouvir e perceber
119 determinado comportamento que a criança teve, mais facilmente, e mais adequadamente, eu conseguirei
120 dar-lhe a resposta que ela precisa para melhor ou modificar, se necessário, esse comportamento. Temos
121 que tentar perceber o porquê. Temos que nos lembrar que é preciso perceber porque é que a criança se
122 comportou de determinada forma.

123 R: Considera importante a relação entre a escola e a família como promotora de comportamentos
124 ajustados? (20)

125 Ed8: É a base. Os pais são os primeiros, e principais, educadores. A família. É verdade que nós passamos
126 muito tempo com a criança em contexto escolar, mas isso não nos dá, nem o direito nem o dever, de
127 substituir os pais como primeiros educadores. Portanto, se nós não tivermos um trabalho frequente com as
128 famílias, positivo, sem espaço para julgamentos, não conseguiremos nunca promover um contexto
129 positivo para o desenvolvimento positivo, da parte socio emocional da criança. É essencial, basicamente.

130 R: Utiliza alguma estratégia para promover essa relação? Pode dar alguns exemplos? (21)

131 Ed8: Primeiro disponibilidade para ouvir as famílias. Ter tempo e espaço para comunicar assertivamente
132 com as famílias. Ouvi-las, nas suas dificuldades e opiniões. Perceber aquilo que sentem em relação à
133 escola e em relação à equipa. Conversar numa base de abertura e de verdade. Se nós formos sempre
134 honestos sobre a vida escolar da criança, os pais sentir-se-ão muito mais seguros e confiantes. É preciso,
135 também, estimular a autoconfiança das famílias, para perceberem que têm competências, e tentar
136 trabalhar pelas competências que têm, para ajudar as crianças.

137 R: A escola promove alguma interação com a comunidade envolvente? (22)

138 Ed8: Sim. Tentamos que as crianças desenvolvam várias atividades em relação com a comunidade
139 envolvente. Atividades que passam, não só pela visita aos vários espaços da comunidade envolvente do
140 nosso contexto escolar, mas também tentar trazer a comunidade para dentro da nossa escola, e envolver as
141 famílias nesta relação, que nem sempre é fácil, mas é possível.

142 R: Acha que pode ser pertinente para o desenvolvimento emocional das crianças esse tipo de relação
143 próxima? Porquê? (23)

144 Ed8: Acho. Ora, se nós pretendemos que a criança se desenvolva equilibradamente a nível socio
145 emocional, e se esse desenvolvimento social passa pela aprendizagem da relação com o outro e do
146 respeito pelo outro, é essencial que a criança conheça a comunidade onde vive, e saiba relacionar-se.
147 Saiba respeitar o outro, não só num contexto mais próximo, mas também num contexto alargado. Por
148 exemplo, quando a criança vai com os pais a um café ou a um supermercado, se estiver habituada, com a
149 escola e com a família, a relacionar-se nesses contextos, a criança saberá adaptar-se, e saberá perceber o
150 trabalho que aí se desenvolve, e respeitá-lo.

151 R: Pode destacar algumas relações de proximidade que existem entre a escola, as famílias e a
152 comunidade? (24)

153 Ed8: Sim. Por exemplo, no sítio onde nós estamos atualmente a trabalhar, temos um centro de dia a
154 funcionar no nosso edifício, e tentamos desenvolver algumas atividades entre as crianças e as pessoas que
155 usufruem do centro de dia. Estamos também a trabalhar num contexto onde existem alguns museus e
156 jardins, e as crianças costumam usufruir desses espaços, visitar esses espaços, e depois, em sala, nós
157 tentamos desenvolver algumas atividades que ajudam que promovem o conhecimento das famílias
158 relativamente às atividades que fizemos nesses espaços da comunidade, e tentamos estimular a que as
159 famílias visitem esses espaços com os filhos. Podemos ter alguma atividade específica para as famílias
160 fazerem em casa, que vai pedir o contacto das famílias com esses espaços da comunidade.

161 R: Pronto... obrigada!

1 9ª Entrevista

2 R: Que idade tem? (1)

3 Ed9: Vou fazer, este mês, quarenta e sete. Tenho quarenta e seis, hoje (risos).

4 R: Quais as suas habilitações académicas? (2)

5 Ed9: Tenho licenciatura em educação de infância, com uma pós-graduação em integração de crianças
6 deficientes.

7 R: Há quantos anos trabalha como educadora? (3)

8 Ed9: Vinte.

9 R: Teve, no seu percurso académico, algum tipo de formação direcionada para o desenvolvimento socio
10 emocional das crianças? (4)

11 Ed9: Especificamente não. Abordávamos no curso, mas nada muito profundo e só específico nessa área.

12 R: Que importância atribui ao desenvolvimento socio emocional das crianças no dia-a-dia em sala? (5)

13 Ed9: Acho que é um ponto ao qual devemos estar cada vez mais atentas a ele, porque influencia tanto as
14 crianças, como todo o grupo, até o nosso também, a nossa parte emocional. Hoje em dia, não é tão
15 pacífico, nem linear, e às vezes é difícil de lhes chegar na parte emocional. Para mim é um grande
16 desafio, porque, muitas vezes, eu própria não estou, emocionalmente, bem, e isso transmite-se para eles, e
17 deles para mim.

18 R: O que entende a respeito do termo “regra”? (6)

19 Ed9: É um termo que para mim é muito importante, mas cada vez é mais difícil de o transmitir a pais e
20 crianças. Acho que continua a ser mesmo importante que nós imponhamos regras e que elas sejam
21 cumpridas, mas acho que a palavra, hoje em dia, está completamente distorcida, e a regra é uma
22 imposição à qual pais e crianças fogem. Mas são necessárias para o bom funcionamento da instituição,
23 para a parte emocional também estar estabilizada. Só que está distorcido, porque acham que regras é uma
24 imposição, e que é uma coisa muito má. E é completamente o contrário. É uma coisa muito boa para os
25 estruturar, para pacificar a parte emocional, e sermos, não todos iguais, mas todos a viver numa
26 sociedade, que é difícil.

27 R: Para si, qual é o principal objetivo da existência de regras? (7)

28 Ed9: Então, é o bom funcionamento em sala. Acho que também tem uma grande base de verdade. Nós
29 dizermos-lhes as regras, explicar-lhes porque é que são para cumprir. É para o bem de todos, não só
30 individualmente. E não é castigo. Uma regra não é um castigo, mas é um bem maior para viver em grupo.

31 R: Aplica-as? Com que finalidade? (8)

32 Ed9: Aplico regras, sim. Para lhes dar segurança, para saberem com o que contam, para eles saberem o
33 que esperam e os resultados que vão ter se infringirem as regras.

34 R: O que considera como mau comportamento em crianças em idade pré-escolar? (9)

35 Ed9: Não é fácil. Depois de saber as regras, eu percebo o que é que possa ser mau comportamento. É
36 quando essas regras não foram cumpridas. Mas também temos que ir buscar toda a situação, para a
37 perceber. Um mau comportamento é quando nós conseguimos chegar a quem infringe as regras, e
38 perceber se a criança infringiu as regras por algum motivo exterior, social ou emocional, e depois
39 conseguirmos gerir. Tem que haver um grande conhecimento, crescente, da criança, para nós
40 percebermos se ele está ou não a infringir as regras, ou se é uma situação pontual, onde nós possamos
41 ajudá-lo. Pontualmente não é mau comportamento. Mas quebrar as regras de forma regular, é, ou pode
42 ser.

43 R: A sua formação académica permitiu conhecer formas de responder a situações de mau comportamento
44 e de resolução de conflitos? (10)

45 Ed9: Talvez a académica não, mas a experiência sim. (risos)

46 R: Procura atualizar o seu conhecimento no que diz respeito ao desenvolvimento socio emocional das
47 crianças? (11)

48 Ed9: Sim. Não de uma forma tão específica para isso, mas procuro estar informada no geral. Até porque
49 isso das regras é uma coisa que mudou imenso, ao longo dos tempos. É muito mais difícil agora, não só
50 para as crianças, mas também para os pais, cumprir regras. Os pais, hoje em dia, têm muita dificuldade
51 em cumprir e em impor regras. É um bocadinho uma fase de deixar andar, de desculpabilizar. Por isso,
52 em sala de aula torna-se mais difícil a imposição dessas regras, quando os próprios pais não as aceitam. E
53 às vezes é muito giro, quando se fala com os pais, quando se conhece os pais, e percebemos a razão de
54 certas infrações.

55 R: Que dificuldades verifica ser mais frequentes ao nível socio emocional das crianças? (12)

56 Ed9: Eu acho que é a falta de tempo, de estar, de regras de casa, porque a própria família, hoje em dia,
57 também não as consegue cumprir. Eu acho que é o tempo, a correria, que influencia a que eles não
58 consigam cumprir tanto as regras. Por isso, noto uma dificuldade das crianças nesse sentido. Porque
59 quando se dá uma grande liberdade, e de repente se impõem regras, são muito mais difíceis de eles
60 cumprirem. Antes a regra era uma regra, e tinha que se cumprir, indiferentemente da pessoa a quem
61 aplicávamos. Hoje em dia, a dificuldade é conhecer as pessoas, continuar a aplicar regras, porque são
62 estruturantes, mas é um desafio nós estarmos a querer conhecê-los, a querer respeitá-los e a impor regras.
63 O grande desafio é o equilíbrio entre a pessoa que está lá, e a regra, que nós sabemos que é verdade, e que
64 queremos que seja imposta na sala.

65 R: Encontra alguma explicação para tais dificuldades? (13)

66 Ed9: Eu acho que foi um “boom” da liberdade. A falta de tempo dos pais, que desculpam os filhos de
67 imensas coisas. Não querem dizer “não”, mas têm que perceber que mesmo dizendo que “não”, tendo
68 limites, elas (crianças) continuam a gostar deles (pais). Mas é completamente o oposto, são os filhos que
69 mandam. Quase que ditam as regras dos pais.

70 R: De que forma as tenta colmatar? (14)

71 Ed9: Olhe, muitas vezes é falando com os pais. Eu acho que com as crianças é muito mais fácil. Eles
72 conseguem perceber nitidamente o que é que é lá, e o que é cá. Incutir isso nos pais, e trabalhar com eles,
73 é que é mesmo muito desafiante. Nós, aqui, temos a sorte de estar três anos com o mesmo grupo, e
74 vemos essa evolução, dos pais que chegam com eles, e vê-los quando saem. E é giro. Mesmo regras para
75 os pais, é muito engraçado. E depois eles percebem que isso também lhes é estruturante. Eu disse-lhes:
76 “eu digo que não podem entrar, não vou deixar entrar. Façam isso com os vossos filhos”, e é ires fazendo
77 um paralelo entre eles e os filhos. Às vezes é inglório, mas eu acho que vai ficando alguma coisa.

78 R: Que critérios utiliza para definir regras perante um grupo de crianças? (15 +16)

79 Ed9: Eu acho que têm que ser todas explicadas às crianças. Há umas que são assim, porque eu digo que
80 são assim, e não se deve ter medo de o dizer, explicando porque tem que ser assim, e vai-se até ao fim.
81 Outras são discutidas. Pergunto-lhes se acham bem, e vão eles descobrir, dentro do caos, o que correu
82 mal e como faremos da próxima vez. Por exemplo, deixar um jogo desarrumado, deixar os brinquedos
83 todos espalhados, deixar lixo no chão da sala... imensa coisa que se deixa fazer, para depois, pela
84 positiva, irmos impondo regras para viver em grupo. Agora, as regras dependem muito dos grupos. Há
85 umas que são as básicas. Outras, como usar chapéu no recreio, ou não correr na sala, é regra para todos os
86 grupos ao princípio, e são explicadas. Mas há outras, que nem todos os grupos precisam, por exemplo,
87 “variar quem vai à frente no comboio”. Há grupos que precisam desta regra, se não são sempre os
88 mesmos à frente. É irmos adaptando ao grupo. Temos que os conhecer, e viver as regras com eles,
89 cumprindo também as regras que lhes impomos.

90 R: Quais são as estratégias que normalmente utiliza, tendo em vista o cumprimento das regras
91 estabelecidas? (17)

92 Ed9: Sempre pelo reforço positivo. Estar sempre a reforçar quando fazem bem. E também reunirmos,
93 algumas vezes - não tantas quanto eu gostava, por falta de tempo - para percebermos o que cumprimos, o
94 que não cumprimos, quem cumpriu, quem não cumpriu. Não para apontar, mas para cada um ganhar
95 consciência e dizê-lo. Isso, normalmente, faço, menos do que queria, mas com alguma regularidade.

96 R: De que forma atua perante situações de comportamento desajustado/resolução de conflitos? (18)

97 Ed9: Sou muito diversificada (risos). Também depende do meu estado. Se estou cansada ou não. É
98 verdade. Mas o princípio que tenho guardado em mim é que não devo deixar passar nada. Atuar sempre,
99 de alguma maneira, mais benevolente, ou não, quando há uma regra infringida. A dificuldade que tenho é,
100 quando as regras não são cumpridas, mas são outros que apontam. As queixinhas são uma batalha que eu
101 tenho. Quero muito mais que cada um perceba que fez mal, e que queira fazer bem. Atuo sempre, mesmo

102 quando há queixinhas, “então vamos falar os três, eu não vi”, e vamos ver como resolver a situação.
103 Mesmo que esteja cansada, mesmo eu não apeteça, mesmo que saiba que vou ralar a sério, é preferível a
104 deixar passar em branco.

105 R: Que respostas/estratégias considera mais eficazes nas mesmas situações? (19)

106 Ed9: Eu acho que é a verdade, a abertura, e o ajudar a querer modificar. Perceber: se não cumpriu, porque
107 é que não cumpriu, qual é a dificuldade que tem. Falar com eles no sentido de eles perceberem que, se
108 não cumpre, alguém vai ficar prejudicado. Ir desmontando o caminho com eles. Quando estou nos dias
109 com paciência. Quando estou, acontece, nos dias sem paciência, ou se é muito recorrente, é não e não, e
110 vai pensar no que fez.

111 R: Considera importante a relação entre a escola e a família como promotora de comportamentos
112 ajustados? (20)

113 Ed9: Fundamental!

114 R: Utiliza alguma estratégia para promover essa relação? Pode dar alguns exemplos? (21)

115 Ed9: Sim. Nós, aqui, temos muitos contactos informais, e por isso, muitas coisas são passadas nesses
116 momentos, de forma muito sistemática e periódica. Não é estarmos sempre a fazer um relatório, mas
117 irmos passando aspetos positivos, e negativos, para os pais estarem informados, e, também, para se
118 ajustarem em casa. Caso sejam coisas mesmo desajustadas, então marcamos uma reunião para falar. Mas,
119 normalmente, como temos o privilégio dos contactos informais, essas mensagens são passadas de uma
120 forma subtil, no sentido de não ser maçadora. Porque também é difícil, para um pai, estar sempre a
121 receber “feedback” negativo de um filho. Mas vamos tentando perceber para chegarmos a um consenso.
122 Nunca abafar na escola comportamentos desajustados dos filhos.

123 R: A escola promove alguma interação com a comunidade envolvente? (22)

124 Ed9: Sim. Vamos a um lar de idosos, vamos visitar supermercados, lojas...

125 R: Acha que pode ser pertinente para o desenvolvimento socio emocional das crianças esse tipo de
126 relação próxima? Porquê? (23)

127 Ed9: Sim. Acho que sim. Ter contacto com outros contextos é sempre mais positivo.

128 R: Pode destacar algumas relações de proximidade que existem entre a escola, as famílias e a
129 comunidade? (24)

130 Ed9: Bem... as cinquenta mil festas que existem no colégio (risos). Os pais estão sempre convidados. No
131 dia-a-dia, os pais podem entrar sempre que querem, à hora que querem. Depois, todos os passeios, tanto
132 na zona envolvente, como fora, como por exemplo, empregos de pais que nós possamos visitar. Vamos a
133 restaurantes, vamos a quintas... essa interação está sempre presente. Vai depender também do projeto que
134 estamos a viver.

- 1 10ª Entrevista
- 2 R: Que idade tem? (1)
- 3 Ed10: Cinquenta e dois.
- 4 R: Quais as suas habilitações académicas? (2)
- 5 Ed10: Tenho o curso de educadora de infância, que, hoje em dia, é considerado o bacharelato.
- 6 R: Há quantos anos trabalha como educadora? (3)
- 7 Ed10: Dezassete anos. Mas eu tive a dar aulas. Trabalhei dois anos, depois parei uns anos, quando estive
- 8 a dar aulas no Piaget, e depois voltei outra vez ao ativo.
- 9 R: Teve, no seu percurso académico, algum tipo de formação direcionada para o desenvolvimento socio
- 10 emocional das crianças? (4)
- 11 Ed10: Já foi há tanto tempo, mas tínhamos, na parte da pedagogia.
- 12 R: Que importância atribui ao desenvolvimento socio emocional das crianças no dia-a-dia em sala? (5)
- 13 Ed10: É tudo. Uma criança que, emotivamente, está bem, que tem um desenvolvimento equilibrado, é
- 14 uma criança que pode fazer boas aquisições. Tudo o que saia do equilíbrio torna-se mais difícil, para a
- 15 criança e para o adulto. Portanto, é fundamental que a criança esteja emocionalmente bem e socialmente
- 16 integrada.
- 17 R: O que entende a respeito do termo “regra”? (6)
- 18 Ed10: Regra é uma coisa que eu acho que é importantíssimo, não só para a criança. Eu acho que toda a
- 19 criança tem que ter limites estabelecidos, para sua compreensão, e porque nós também vivemos em
- 20 sociedade. E em sociedade nós temos regras e temos que as cumprir. Para o seu desenvolvimento, e,
- 21 mesmo, para toda a vida da criança, regra é uma coisa que é importante.
- 22 R: Para si, qual é o principal objetivo da existência de regras? (7)
- 23 Ed10: A existência de regras, para mim, é o perceber que vivemos numa sociedade. Uma sala de aula é
- 24 uma sociedade. Nós lidamos com os outros. Por isso, temos que estabelecer regras. Não pode ser uma
- 25 anarquia. Eu acho que, aqui, tudo o que nós trabalhamos, é para o equilíbrio da criança. Se a criança
- 26 estiver equilibrada, todas as aquisições são, mais facilmente, bem-feitas. Se não houver regras na sala, no
- 27 colégio, no refeitório, no recreio, como é que uma criança se pode orientar, e perceber que há certas
- 28 coisas que não pode fazer... Portanto, tem que se estabelecer. E quem estabelece é o adulto que está perto
- 29 da criança.
- 30 R: Então aplica-as em sala. Com que finalidade? (8)

31 Ed10: Aplico. Para promover a socialização deles, o crescimento deles, e para todo o equilíbrio que as
32 crianças precisam de ter. Imagina uma sala sem regras... era o caos. Não quer que eu não deixe que eles
33 ultrapassem regras que eu tento impor. Por exemplo, na casinha, há a regra de que só podem estar cinco
34 na casinha, porque o espaço é limitado, e se estiverem lá todos não conseguem brincar, vão começar a
35 zangar-se uns com os outros. Mas pode haver um dia em que eu aumente a casinha e deixe entrar sete ou
36 oito, quando estou a perceber de que eles precisam de estar mais na casinha, ou que precisam de uma
37 casinha maior. Portanto, é importantíssimo ter regras, mas também é importante que nós, adultos, sejamos
38 flexíveis e percebamos a importância das regras. O que acho giro fazer, com as crianças mais velhas,
39 quatro e cinco anos, é vermos, em conjunto com eles, quais são as regras que são importantes na sala.
40 Então aí fazemos um plano do que achamos que é importante, para podermos tirar todo o partido do
41 espaço da sala. Por isso, eu trabalho as regras, e gosto de as trabalhar.

42 R: O que considera como mau comportamento em crianças em idade pré-escolar? (9)

43 Ed10: (risos) Isso é muito lato. Todas as crianças são mal e bem comportadas. Todas as crianças têm dias
44 bons e dias maus. Eu nem consigo definir muito bem uma criança mal comportada, porque eu não acho
45 que seja possível dizer-se que determinada criança é mal comportada, que é sempre mal comportada.
46 Posso definir como uma criança que desafia constantemente o adulto, que tenta infringir as regras
47 constantemente, que foge às rotinas, que é agressiva com as outras crianças. Portanto, que tenha
48 comportamentos desviantes de forma constante. Mas eu não acho que as crianças tenham esse
49 comportamento constantemente. Porque nós temos as ditas regras que tentamos que elas não ultrapassem,
50 e porque há dias mais difíceis que outros. Com o tempo que passam no colégio, vão percebendo a
51 autoridade do adulto. É muito mais fácil transmitir a autoridade de um educador num colégio, do que a
52 autoridade, muitas vezes, de um pai em casa. Elas percebem até que ponto de podem “esticar”, acabando
53 por não haver esse mau comportamento. Claro que existem situações, e crianças mais ariscas, mas não
54 gosto de as definir como mal comportadas. Cabe ao adulto conseguir dar a volta, ou até a criança pode ter
55 que sair um bocadinho da sala para se acalmar um bocadinho.

56 R: A sua formação académica permitiu conhecer formas de responder a situações de mau comportamento
57 e de resolução de conflitos? (10)

58 Ed10: A experiência sim. Nós tínhamos o curso diferente do vosso. O nosso último ano era todo de
59 estágio, o que nos dava uma bagagem muito boa. Tínhamos uma coordenadora constante, e, por isso,
60 estávamos com um suporte de uma pessoa com bastante experiência, mas ao mesmo tempo, tínhamos
61 toda a liberdade de estar numa sala e de trabalhar com um grupo nosso. A experiência dá-nos muita
62 sabedoria. As pessoas têm que ser humildes, e perceber que, quando há atitudes ou maneiras de ser
63 incorretas, têm que conseguir reconhecer e reformular a sua maneira de trabalhar. Só através da
64 experiência é que conseguimos perceber isso, e em que é que nos devemos focar com determinado grupo.
65 Portanto, verdinhas do curso, isso pode ser um bocado difícil. Estamos ainda com a literatura toda na
66 cabeça. Mas o que realmente nos dá muita bagagem é a prática, a experiência. É importantíssimo estar no
67 ativo, lidar com grupos diferentes, com crianças diferentes, é importantíssimo, para toda a nossa
68 formação.

69 R: Procura atualizar o seu conhecimento no que diz respeito ao desenvolvimento socio emocional das
70 crianças? (11)

71 Ed10: Sim. Nós temos formação. Eu gosto de ler. A leitura, também, acho que é importante. Estarmos
72 atualizadas. Eu acho, também, é que toda essa parte é muito humana, e isso também tem a ver connosco,
73 com a nossa maturidade. Assim como as crianças crescem, nós também crescemos. Temos mais
74 facilidade em lidar com as situações quando temos mais anos de experiência. É-nos mais fácil e sai-nos
75 mais naturalmente, do que quando acabamos o curso. Acho que a formação e a atualização é sempre uma
76 coisa importante. Receber estagiárias, por exemplo, acho que também é enriquecedor para nós,
77 educadoras. Ah, e como dei aulas na faculdade, isso obrigou-me a estudar de novo, e foi engraçado,
78 porque o curso vai mudando, e vão-se focando coisas diferentes.

79 R: Que dificuldades verifica ser mais frequentes ao nível socio emocional das crianças? (12)

80 Ed10: Falta de autoridade. Acho que é preciso “autoridade” dos pais. Não é para serem os pais terríveis,
81 mas serem consistentes na sua autoridade. Hoje em dia as crianças estão habituadas a ter tudo, a fazer o
82 que querem, e a dominarem os pais. Quando chegam ao colégio, às vezes, é um choque, e, emotivamente,
83 torna-se difícil de gerir. Não critico os pais, mas há uma vida completamente diferente em casa. E mesmo
84 no colégio, pela quantidade de coisas extra curriculares que existem. Há muito pouca calma. Vive-se a
85 correr. Os pais vivem a correr, e autoridade é esquecida. Exigem menos, e por isso as crianças, muitas
86 vezes, estão pouco motivadas para acatar ordens, para perceber que há regras e que é preciso sabermos
87 viver em sociedade. Não somos únicos. Eu vejo, por exemplo, crianças de três anos, muitas vezes, a
88 dificuldade que é largarem os pais. As fitas que fazem com os pais, o jogo emocional. E quando os pais se
89 vão embora, as crianças transformam-se noutra coisa completamente diferente. A autoridade não quer
90 dizer que os pais tenham que ser austeros ao extremo. Mas sem ela, há um desequilíbrio maior. Eu
91 percebo, porque os pais tentam compensar, talvez, o tempo que não estão com os filhos, mas essa parte,
92 eu acho, que afeta emocionalmente a criança.

93 R: Encontra alguma explicação para tais dificuldades? (13)

94 Ed10: Lá está, eu acho que é a vida que, hoje em dia, não ajuda. Pais e mães a trabalhar, crianças, muitas
95 vezes, criadas pelos avós, a exigência no colégio é maior... sinto um bocado a falta da calma, de tempo só
96 de brincadeira. Que é tão bom, tão importante para a parte emocional da criança. A constância do
97 educador é uma coisa que, emocionalmente, os ajuda. Sermos equilibradas na nossa atitude com eles é
98 uma coisa muito boa, que os ajuda emocionalmente.

99 R: De que forma as tenta colmatar? (14)

100 Ed10: Através da constância. Sendo constante na minha maneira de ser. No equilíbrio que eu acho que é
101 importante que eles tenham aqui, e na alegria que eu acho que deve fazer parte da sala. Esse ambiente
102 calmo, prazeroso, de brincadeira, favorável... é o melhor para eles poderem ultrapassar essas
103 dificuldades.

104 R: Que critérios utiliza para definir regras perante um grupo de crianças? (15)

105 Ed10: Temos que conhecer bem o grupo, as crianças e as suas dificuldades. A partir daí elaborar o que
106 achamos que é importante para criar o tal ambiente equilibrado. Especificamente, só depois de conhecer e
107 avaliar o grupo, e cada criança.

108 R: De que forma são estabelecidas essas regras com o mesmo? (16)

109 Ed10: Com as crianças mais pequenas, três e quatro anos, eu imponho as regras. Quer dizer, vão sendo
110 transmitidas, oralmente apenas, ou através de situações específicas. Quando já são mais velhos, como já
111 te disse, trabalho com eles. Em conjunto tentamos perceber quais são as regras que são importantes.
112 Aparecem regras muito interessantes, a partir da perspetiva deles. Mas só podemos escrever as mais
113 importantes, por isso cria-se um debate. Todos expõem, depois, perante o grupo todo, escolhemos as mais
114 importantes para registar. Outras regras são impostas por mim, normalmente são os princípios básicos
115 para a convivência, porque sei que o grupo precisa daquelas regras para o tal ambiente favorável, e para o
116 equilíbrio. Eles conseguem perfeitamente interiorizar e perceber a sua importância, porque vão sendo
117 impostas pelas necessidades que vão surgindo, deixando de ser uma imposição. As próprias regras vão
118 sendo alteradas, conforme o grupo vai crescendo, e certas regras deixam de ser úteis, pela sua aquisição já
119 realizada. É giríssimo trabalhar as regras. Quando tu estiveres a trabalhar, vais ver! (risos)

120 R: Quais as estratégias que normalmente utiliza, tendo em vista o cumprimento das regras estabelecidas?
121 (17)

122 Ed10: Vou-me repetir um bocadinho, mas essencialmente é o envolvimento o grupo, e explicar-lhes as
123 regras antecipadamente, mesmo aquelas que são impostas por mim, que eles acabam por perceber. Como
124 percebem, e como fazem parte da escolha a partir das próprias propostas, há um estímulo enorme, e uma
125 vontade enorme de cumprir a regra.

126 R: De que forma atua perante situações de comportamento desajustado/resolução de conflitos? (18)

127 Ed10: Dou oportunidade para que eles resolvam os próprios conflitos. Acho que é importante que eles
128 façam essa aprendizagem. O adulto tem que ser o mediador. Tem que estar atento ao que se passa, mas
129 deixar que as próprias crianças resolvam os conflitos. Muitas vezes, é frustrante para as crianças, que não
130 conseguem, e têm atitudes menos próprias, de mais agressividade. Aí, o adulto tem que agir, separar e
131 explicar. Agora... quando há o tal bom ambiente, uma boa relação entre o adulto e as crianças, uma
132 confiança... acho que o adulto pode resolver esses problemas através do diálogo. As crianças têm que
133 perceber que quando o adulto manda, é assim. Mas acho que se pode resolver pelo diálogo explicativo,
134 mas primeiro deixar que sejam as próprias crianças a resolver, estando, nós, atentos à resolução. Se chega
135 a um extremo de repetição e as crianças não percebem, há que acalmar, sair da sala, se necessário, pensar
136 um bocadinho no assunto. Eu não sou fã do castigo, mas acho que as crianças têm que perceber que
137 quando o comportamento não é ajustado, tem que mudar, reformular. Deve ser através do diálogo, mas, às
138 vezes, não é possível, e então tomamos atitudes um pouco mais extremas “então agora sai um bocadinho,
139 vai pensar no que fez”.

140 R: Que respostas/estratégias considera mais eficazes nas mesmas situações? (19)

141 Ed10: Tudo depende. Geralmente, não os ponho fora da sala. Vou deixando que eles vão resolvendo.
142 Quando eu tenho uma palavra final, tenho uma palavra firme. Nessa altura consigo que eles resolvam, ou
143 que acabe aí. Só quando é recorrente, é que eu acho que é importante ter uma atitude mais marcante. Mas,
144 normalmente, consigo sempre chegar à parte de parar. Com a minha intervenção, eles percebem e param.
145 O sistema não é estar constantemente a pôr uma criança de castigo. É tentar perceber a origem do
146 problema, e depois, tentar dialogar, e, no extremo, ter uma palavra final.

147 R: Considera importante a relação ente a escola e a família como promotora de comportamentos
148 ajustados? (20)

149 Ed10: Sim. Nós não substituímos a família. A educadora é um complemento à família. Se não houver
150 diálogo, se não houver sintonia entre a família e a educadora, é muito difícil para uma criança ter um
151 comportamento ajustado. Em casa é uma coisa, no colégio é outra. O trabalho com os pais é fundamental.
152 Nós conhecermos os pais é fundamental, para conhecermos uma criança e avaliar as suas atitudes.
153 Mesmo para a própria criança, sentir que os pais e a educadora estão em sintonia, é importantíssimo.
154 Sentir que a educadora e os pais se conhecem, e se percebem uns aos outros. é importantíssimo para o
155 equilíbrio emocional da criança, dos seus comportamentos. Muitas vezes, pedimos ajuda aos pais, para
156 perceber a razão de determinado comportamento, e como é que se reflete em casa. É fundamental haver
157 diálogo, troca, uma relação com os pais. O colégio é muito aberto aos pais, porque achamos, exatamente,
158 que a base é a família, e nós somos um complemento à família.

159 R: Utiliza alguma estratégia para promover essa relação? Pode dar alguns exemplos? (21)

160 Ed10: Utilizo. As reuniões individuais, o contacto diário, sempre que acho importante chamo os pais ao
161 colégio... mas principalmente o contacto diário acho que é muito importante. Não só para os pais se
162 sentirem parte da escola, porque é muito difícil para os pais, que trabalham todo o dia, deixarem os filhos
163 comigo, que sou a pessoa que estou o dia todo com eles. É preciso ter uma grande confiança na
164 educadora. É preciso dar-me a conhecer, para a segurança e estabilidade dos pais. Para irem descansados,
165 sabendo que os filhos estão bem entregues. Se não nos damos a conhecer, se trabalhamos com a porta
166 fechada, os pais não têm liberdade para entrar na sala e perceber o ambiente dos filhos, é muito
167 complicado. Eu promovo imenso a relação com os pais.

168 R: A escola promove alguma interação com a comunidade envolvente? (22)

169 Ed10: Sim. Nós temos as parcerias, nomeadamente com um lar de idosos. Procuramos ir, por exemplo, ao
170 pingo doce. Saímos, e gostamos de sair. De cumprimentar as pessoas.

171 R: Acha que pode ser pertinente para o desenvolvimento socio emocional das crianças esse tipo de
172 relação próxima? Porquê? (23)

173 Ed10: Sim. Promove a relação e o contacto com outros ambientes. Para a criança desenvolver todas as
174 suas capacidades, conseguir ser equilibrado, não é estando fechada no colégio. A comunidade faz parte do
175 social. Nós não vivemos sozinhos, vivemos em comunidade.

176 R: Pode destacar algumas relações de proximidade que existem entre a escola, as famílias e a
177 comunidade? (24)

178 Ed10: Entre a família e a escola temos imensas atividades que são feitas ao longo do ano, tanto da nossa
179 iniciativa, como da dos pais, que se organizam e propõem fazer teatros, por exemplo. Nós temos a
180 parceria com o lar de idosos, com o qual desenvolvemos atividades, em conjunto, que as famílias podem
181 acompanhar. A festa de Natal acontece no CCB (Centro Cultural de Belém), onde é envolvido todo o
182 colégio e as famílias.

b) Guião de entrevista

Tipo de entrevista: Semiestruturada

Entrevistado: Educadores de infância

Tema: Desenvolvimento socio emocional – aquisição de regras em crianças em idade pré-escolar

Objetivo geral: Identificar e compreender as práticas educativas facilitadoras de um desenvolvimento socio emocional ajustado, e o desenvolvimento de atitudes que promovam a aquisição de regras / resolução de conflitos em sala de aula na educação pré-escolar.

| Blocos | Categorias | Objetivos específicos | Formulário de questões |
|---|---|---|---|
| Bloco 1 Legitimação da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> ○ Informar o entrevistado da razão da entrevista; ○ Garantir a confidencialidade; ○ Indicar o tema da entrevista; ○ Indicar os objetivos do estudo; ○ Pedido de autorização para gravar a entrevista. | | |
| Bloco 2 Caracterização dos entrevistados | <ul style="list-style-type: none"> ○ Dados pessoais; ○ Formação profissional. | <ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer o percurso do entrevistado | <ol style="list-style-type: none"> 1- Que idade tem? 2- Quais as suas habilitações académicas? 3- Há quantos anos trabalha como educador? 4- Teve, no seu percurso académico, algum tipo de formação direcionada para o |

| | | | |
|-----------------------------------|--|--|---|
| | | | desenvolvimento socio emocional das crianças? |
| Bloco 3 Conceções e formação | <ul style="list-style-type: none"> ○ Aprendizagem dos educadores | <ul style="list-style-type: none"> ○ Compreender a importância atribuída ao desenvolvimento socio emocional das crianças; ○ Compreender se a sua formação chegou para saber lidar com situações específicas de resolução de conflitos / aplicação de regras. | <p>5- Que importância atribui ao desenvolvimento socio emocional das crianças no dia-a-dia em sala?</p> <p>6- O que entende a respeito do termo “regra”?</p> <p>7- Para si, qual é o principal objetivo da existência de regras?</p> <p>8- Aplica-as? Com que finalidade?</p> <p>9- O que considera como mau comportamento em crianças em idade pré-escolar?</p> <p>10- A sua formação académica permitiu conhecer formas de responder a situações de mau comportamento e de resolução de conflitos?</p> <p>11- Procura atualizar o seu conhecimento no que diz respeito ao desenvolvimento socio emocional das crianças?</p> |
| Bloco 4 Práticas educativas em | <ul style="list-style-type: none"> ○ Comportamento das crianças; ○ Práticas educativas dos | <ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer os métodos dos educadores no que respeita à definição das regras; | <p>12- Que dificuldades verifica ser mais frequentes ao nível socio emocional das crianças?</p> <p>13- Encontra alguma explicação para tais</p> |

| | | | |
|--------------|---|---|---|
| sala de aula | educadores | <ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer as estratégias dos educadores para o cumprimento das regras; ○ Compreender de que forma os educadores atuam em situações de comportamento desajustado e/ou de resolução de conflitos. | <p>dificuldades?</p> <p>14- De que forma as tenta colmatar?</p> <p>15- Que critérios utiliza para definir regras perante um grupo de crianças?</p> <p>16- De que forma são estabelecidas essas regras com o mesmo?</p> <p>17- Quais as estratégias que normalmente utiliza, tendo em vista o cumprimento das regras estabelecidas?</p> <p>18- De que forma atua perante situações de comportamento desajustado / resolução de conflitos?</p> <p>19- Que respostas/estratégias considera mais eficazes nas mesmas situações?</p> |
| Bloco 5 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Relação escola, família, comunidade | <ul style="list-style-type: none"> ○ Compreender a importância da relação escola – família como estruturante de emoções e afetos; ○ Compreender a relação | <p>20- Considera importante a relação entre a escola e a família como promotora de comportamentos ajustados?</p> <p>21- Utiliza alguma estratégia para promover essa relação? Pode dar alguns exemplos?</p> <p>22- A escola promove alguma interação com a</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | escola-comunidade como facilitadora de comportamentos socio emocionais ajustados. | comunidade envolvente? 23- Acha que pode ser pertinente para o desenvolvimento socio emocional das crianças esse tipo de relação próxima? Porquê? 24- Pode destacar algumas relações de proximidade que existem entre a escola, as famílias e a comunidade? |
|--|--|---|---|