



Tânia Sofia Martins Nunes

## **Relatório do Projeto de Investigação**

### **“A Disciplina na Creche e no Jardim de Infância”**

*Conceções e Práticas das Educadoras*

Dissertação de Mestrado em Educação Pré Escolar

Março de 2014

Versão Final



## **A Disciplina na Creche e no Jardim de Infância**

### *Conceções e Práticas das Educadoras*

Relatório de Projeto de Investigação apresentado na Escola Superior de Educação de Setúbal para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar.

**Candidata:** Tânia Sofia Martins Nunes

**Nº de Aluno:** 120139018

**Coorientador:** Professor Coordenador Luís Souta

**Orientador:** Professor Doutor Augusto Pinheiro

**Presidente:** Professor José Carlos Godinho

**Arguente:** Professora Doutora Ana Carita

Março 2014

## **Agradecimentos**

Ao terminar este relatório não poderia deixar de agradecer a todos os intervenientes que me encorajaram, confiando e acreditando nas minhas capacidades, conduzindo-me à concretização de um sonho, formar-me como Educadora de Infância.

Assim sendo, em primeiro lugar agradeço à minha família, pelo pilar que sempre foram ao longo destes anos. Em especial aos meus pais e irmão por todos os valores que me transmitiram, pela determinação para lutar pelos meus sonhos, pela compreensão, pela força, coragem e paciência que sempre tiveram em todos os momentos.

De igual modo, encontro-me grata pelo apoio incondicional do Ricardo ao longo deste percurso, pela palavra amiga, carinhosa e de incentivo que sempre teve nos momentos mais frágeis de toda esta minha caminhada, mas também por partilhar comigo as vitórias alcançadas.

Agradeço aos amigos de longa e curta data, por todo o apoio. Um especial obrigado às minhas companheiras de estágio, pela partilha de experiências, e ajuda nos períodos de maior fragilidade, que se tornaram mais tarde em momentos de esperança, para continuar e abraçar esta tarefa extenuante mas tão gratificante que é a arte de educar.

Às educadoras cooperantes pelo apoio, encorajamento, e todo o tempo dispensado nos diversos momentos de reflexão. Por partilharem comigo as suas experiências, conhecimentos, levando para a minha vida exemplos de prática a seguir.

Um especial obrigado ao Professor Coordenador Luís Souta por toda a orientação que me deu, fazendo-me refletir sobre o melhor caminho a seguir durante a elaboração deste trabalho, pelo seu apoio, dedicação, disponibilidade e amabilidade.

Ao Professor Augusto Pinheiro agradeço pelos momentos de reflexão ao longo deste ano de formação, transmitindo-me conhecimentos importantíssimos não só para a elaboração deste trabalho, como para uma prática futura.

Por fim, agradeço às crianças, sendo indispensável as suas participações e envolvimento nesta caminhada. Foram elas que me fizeram chegar até aqui, e que me permitiram entrar neste mundo tão especial que é a educação de infância, levando comigo importantes aprendizagens para o futuro.

## **Resumo**

O presente relatório do projeto de investigação intitulado por “A Disciplina na Creche e no Jardim de Infância: Concepções e Práticas das Educadoras”, apresenta como principal intencionalidade compreender a função das educadoras na construção da disciplina no contexto de educação de infância, interpretando os seus modos de intervenção na resolução de conflitos. Pretende-se compreender a importância atribuída à disciplina na construção do currículo das educadoras cooperantes.

Apresenta como opções metodológicas o paradigma interpretativo, nesta investigação qualitativa, baseado na abordagem de investigação-ação que visa interpretar as informações recolhidas no âmbito da temática em estudo, em contexto de Creche e Jardim de infância, locais onde decorreram os dois períodos de estágio integrados no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar.

Inicialmente é dado a conhecer os pressupostos teóricos em que assenta esta investigação, articulando com as experiências vividas em contexto de estágio. Assim sendo, é ainda apresentado neste relatório uma componente interventiva, que visa refletir e interpretar os modos de intervenção relativamente à disciplina e aos momentos de conflitos.

Os principais dispositivos e procedimentos de recolha de informação são a observação nos contextos onde decorreu o estudo, as notas de campo, as entrevistas às educadoras, e a análise documental dos projetos. Finalmente, a partir da análise destas informações e de uma triangulação dos dados foram descritas e interpretadas as concepções e práticas das educadoras, elaborando as considerações finais sobre as diversas vertentes da investigação.

**Palavras-chave:** Disciplina; Regras; Conflitos; Cooperação; Aprendizagem; Educação de Infância.

## **Abstrat**

This investigation project report, entitled by “Nursery and kindergarten discipline: teachers’ conceptions and practices”, presents as main purpose to comprehend the teachers’ role in discipline construction within childhood education context. This is made by interpreting its conflict resolution intervention ways.

This qualitative investigation presents as methodological options the interpretive paradigm based on a investigation-action approach aimed to interpret the gathered information on the studied subject frame. The investigation was made in nursery and in kindergarten context in two different internships, both integrated in the preschool master program.

Initially, the articulation of the internships experiences and the investigation theoretical concepts in which this work is based on are presented. Thus, an interventional component is also considered in order to reflect and interpret the intervention ways concerned to discipline and conflict events.

The information gathering main tools and procedures are the observation, the field notes, the teachers’ interviews and projects documental analysis. Finally, based on this data analysis the teachers’ conception and practices were described by elaborating the final considerations about the various investigation ways.

**Keywords:** Discipline; Rules; Conflicts; Cooperation; Learning; Child Education.

## Índice Geral

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstrat.....	iii
Índice Geral .....	iv
Quadro de acrónimos .....	vii
<b>Capítulo1- Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 2- Quadro teórico de referência: A disciplina na Educação de Infância.....</b>	<b>7</b>
2.1. Perspetivas teóricas: clarificando o conceito de Disciplina.....	7
2.2. A importância da construção da disciplina no desenvolvimento da criança: A passagem da disciplina imposta à disciplina consentida. ....	10
2.3. A sobreposição da criança aos limites e às regras: A ocorrência de conflitos	15
2.4. O conflito como oportunidade de aprendizagem.....	18
2.5. A Intervenção do Educador de Infância .....	21
2.5.1. Resolução de conflitos.....	27
2.5.2. A organização do espaço e do tempo .....	30
<b>Capítulo 3 - Metodologia do Estudo.....</b>	<b>35</b>
3.1. O Paradigma Interpretativo.....	35
3.2. Investigação Qualitativa .....	38
3.3. Investigação-Ação .....	40
3.4. O problema de investigação.....	43
3.5. Descrição dos contextos educativos .....	44
3.5.1. Caracterização da Instituição do Contexto da Primeira Infância .....	44

3.5.1.1. Descrição da sala Parque: contexto de Creche .....	46
3.5.1.2. Descrição da rotina Diária da sala Parque .....	46
3.5.1.3 Caracterização do grupo da Sala Parque .....	47
3.5.1.4. A educadora de Infância da Sala Parque .....	49
3.5.2. Caracterização da Instituição do Contexto da Segunda Infância .....	50
3.5.2.1. Descrição da Sala Azul : Contexto de Jardim de Infância.....	51
3.5.2.2. Descrição da Rotina da Sala Azul .....	52
3.5.2.3. Caracterização do grupo da Sala Azul .....	53
3.5.2.4. A Educadora de Infância da Sala Azul .....	54
3.6. Implicação da Participante-Observadora: O papel de estagiária-Investigadora .....	56
3.7. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação .....	59
3.7.1. A observação e as notas de campo .....	59
3.7.1.1. Observação e registos escritos no contexto de Creche .....	61
3.7.1.2. Observação e registos escritos no contexto de Jardim de Infância.....	62
3.7.2. Análise documental .....	63
3.7.3. Diário de grupo : instrumento organizacional do contexto de Jardim de Infância .....	64
3.7.4. Entrevistas às educadoras cooperantes .....	66
3.7.4.1. Preparação da entrevista .....	67
3.7.4.2. Situação de entrevista .....	68
3.8. Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise de informação. ....	70
3.9. Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção .....	74
<b>Capítulo 4 - Apresentação e Interpretação da intervenção .....</b>	<b>77</b>
4.1. Intervenção no contexto pedagógico de Creche .....	77
4.2. Intervenção no contexto pedagógico de Jardim de Infância.....	84

<b>Capítulo 5 - Apresentação e análise das informações recolhidas em situação de entrevista .....</b>	<b>96</b>
5.1. A disciplina na construção do currículo das Educadoras Cooperantes .....	96
5.2. Processo de construção de regras .....	102
5.3. A educadora na gestão dos conflitos .....	106
5.4. Conflitos e aprendizagem .....	111
5.5. Espaços dissuasores de conflitos .....	112
5.6. A cooperação na resolução de conflitos .....	117
<b>Capítulo 6 - Considerações Globais.....</b>	<b>120</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>131</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>134</b>

## **Quadro de acrónimos**

UC'S – Unidades Curriculares

LEB – Licenciatura em Educação Básica

MPRE – Mestrado em Educação Pré Escolar

I-A – Investigação Ação

CMA – Câmara Municipal de Almada

MEM – Movimento Escola Moderna

PPS – Projeto Pedagógico de Sala

PCG – Projeto Curricular de Grupo

EC – Educadora de Creche

EJI – Educadora de Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

## Capítulo1- Introdução

O presente *Relatório do Projeto de Investigação* surge no âmbito do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo como principais finalidades a rentabilização dos diversos saberes adquiridos ao longo de todo este período de constantes aprendizagens. Deste modo, será de todo pertinente a articulação de outras UC's que constituem o plano de estudos deste 2ºciclo de formação. Destacando principalmente os estágios realizados em Creche e Jardim de Infância. Pretende-se ao longo deste Projeto de Investigação realizar uma reflexão crítica sobre momentos vivenciados nos períodos de estágio que se constituíram como importantes oportunidades de aprendizagem.

Importa salientar que este estudo é desenvolvido perante o paradigma interpretativo, permitindo-me refletir sobre a *intervenção pedagógica*<sup>1</sup> realizada nos contextos educativos onde estive inserida. Intervenção que se desenvolverá no cerne da investigação qualitativa, tendo presente as perspetivas gerais da Investigação-Ação em Educação. Definidos os métodos que envolvem todo este estudo, é notório que a investigadora seja, "(...) na verdade, alguém que está do lado de dentro da investigação, ela é o instrumento da investigação" (Vasconcelos, 1997:41). Sendo esta a principal razão que me levou a optar escrever este relatório na primeira pessoa, é na minha opinião um estudo muito pessoal, envolvendo-me num conjunto de reflexões antes, durante e após a ação essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Este projeto desenvolve-se em torno da temática da *Disciplina*. Assim sendo, importa referir as motivações que me direcionaram na escolha deste tema, a meu ver de tão extrema complexidade.

A escolha da temática para o relatório final surgiu tendo presente uma motivação intrínseca despoletada nos contextos profissionais onde estive inserida, após terminar a LEB e antes de ingressar no MPRE. Contudo, esta motivação foi mais tarde, corroborada pelas experiências vividas nos contextos de estágio. Assim sendo, o principal interesse/ curiosidade sobre o tema ocorreu na valência de Creche. Tendo o privilégio de desenvolver as minhas aprendizagens na sala Parque com um grupo de crianças dos 12 aos 24 meses. Observei que muitas das crianças estavam naturalmente envolvidas em diversos conflitos sociais, podendo verificar, em alguns casos, algumas agressões mútuas. Após a observação destas situações, o

---

<sup>1</sup> Expressão conceptual utilizada no Documento de apoio à produção do Relatório do Projeto de Investigação (2012/2013)

interesse em aprofundar este tema foi crescendo. Deste modo, a temática do relatório final surgiu da observação de vários momentos de conflito.

No decorrer do estágio em Creche observei inúmeros momentos em que as crianças disputavam o mesmo brinquedo, e perante todas as dúvidas e dificuldades que encontrei no decorrer destes momentos, senti necessidade de refletir sobre a minha ação. Considerei que para a minha prática era importantíssimo aprofundar os meus conhecimentos relativamente a este assunto, de forma a superar essas dificuldades, tornando a escolha deste tema num verdadeiro desafio para a construção da minha identidade profissional.

Considero importante destacar a vontade que apresentei em mobilizar estes acontecimentos para que este relatório incidisse apenas nos conflitos sociais. Contudo, após a reflexão sobre o tema, compreendo que os conflitos integrem uma dimensão mais abrangente, a disciplina. “Perante as importantes conversas desenvolvidas nas unidades curriculares que compõem este mestrado, compreendi que restringir-me apenas aos conflitos e posteriormente à resolução desses mesmos conflitos, seria demasiado estreito e vago no desenvolvimento deste trabalho final”<sup>2</sup>.

Perante todas estas motivações, e reflexões sobre a temática, o relatório intitula-se como “**A Disciplina na Creche e no Jardim de infância: Conceções e Práticas das Educadoras**”. Ambos os contextos de estágio permitiram-me ter a perceção da pluralidade de tarefas exercidas por um educador de infância, essenciais a uma contínua construção do seu currículo. Deste modo, sou levada a crer que é importante que a *Disciplina* tenha um maior destaque nessa construção, sendo a base para todo o trabalho realizado com a criança.

Pretendo com a realização deste relatório refletir sobre a importância da disciplina no desenvolvimento da criança da primeira e segunda infância e como se torna essencial a organização do contexto onde estão inseridas. Reconhecendo as dúvidas e incertezas sentidas nos momentos vividos nos locais de estágio, perante o surgimento de episódios que envolvem a disciplina, considerei fundamental alargar os meus conhecimentos em prol de uma prática educativa consistente, correspondendo de um modo adequado às necessidades das crianças. A realização deste relatório dar-me-á a possibilidade de esclarecer algumas dúvidas, bem como, compreender de que modo as educadoras cooperantes inserem esta temática na construção dos seus currículos. É importante salientar que umas das intenções centrais deste relatório, é

---

<sup>2</sup> Cf. Dossier pedagógico – Estágio em creche – Ponto XI, pp. 158.

interpretar as ações da equipa pedagógica perante a ocorrência de conflitos, compreender as suas conceções e interpretar o seu modo de agir.

Tendo por base a temática deste projeto, importa salientar com mais pormenor os momentos que delimitaram a identificação da situação-problema. Como mencionei anteriormente, os momentos em que surgiram inúmeros conflitos foram predominantes na delimitação do tema. Ao longo das situações de prática realizadas nos contextos de estágio, procurei desenvolver um olhar mais alargado fase à intervenção pedagógica realizada.

No contexto de Creche, senti algumas dificuldades na resolução dos conflitos entre as crianças, bem como, a assuntos que envolvem a disciplina construída. Senti-me em alguns momentos desafiada por algumas crianças, que persistiam em não cumprir alguns dos meus pedidos. Todas estas situações me levaram a refletir sobre o papel que uma educadora de infância apresenta diretamente nestes momentos específicos.

De modo semelhante, colocando ainda mais à prova as minhas capacidades enquanto estagiária, pude constatar a permanência de alguns destes momentos no segundo contexto de estágio. A imersão no terreno, não foi inicialmente uma tarefa fácil de concretizar, apercebi-me que existiam períodos/momentos em que as crianças apresentavam comportamentos “não desejados”, permanecendo neste contexto uma dificuldade em estabelecer a disciplina “desejada”. Observei inúmeros conflitos entre os pares, bem como com o adulto da sala. Momentos estes que se constituíram em grandes dificuldades de gestão, duvidando do meu modo de agir em determinadas situações.

Sendo que este projeto se desenvolve nas perspetivas da Investigação-Ação, importa salientar e segundo James McKernan (1998) citado por Máximo-Esteves (2008:20) que a “[i]nvestigação- ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema (...)”.

Deste modo, o objeto de estudo não se centra apenas nas conceções das educadoras sobre o tema e na forma como as educadoras cooperantes desenvolvem as suas práticas neste âmbito, mas também, numa parte interventiva. Procurei pensar e aplicar alguns procedimentos de intervenção de modo a aproximar a situação-problema à situação que se “deseja” nos contextos. Com isto, não pretendo jamais eliminar os conflitos existentes, tendo a perfeita

noção da impossibilidade desta ação. Pretende-se aperfeiçoar a ação nos momentos em que esses conflitos ocorrem, bem como uma melhoria na construção da disciplina, sempre em prol do bem-estar da criança e da equipa pedagógica que a envolve.

Após compreender a problemática perante o contexto em que fui inserida e perante a durabilidade de inúmeros acontecimentos, surgiu uma possível questão geral. Sendo esta, “Quais as funções da equipa pedagógica no estabelecimento da disciplina e na resolução dos conflitos?”. Deste modo, o centro do problema estaria em compreender a função de cada elemento da equipa perante esta temática. Importa salientar que é importante conhecer as conceções que as educadoras apresentam sobre este tema e a forma como o trabalham e o refletem com os restantes elementos da equipa. Apresentada a situação problema desta investigação, considero importante mencionar a questão de partida inicial, denominada como a questão I-A, “Como melhorar o estabelecimento da disciplina para a resolução de conflitos?”. Perante esta questão, como já foi anteriormente referido o cariz desta investigação, pretende-se trabalhar num possível planeamento de intervenção que procure uma melhoria, tendo presente a problemática em questão.

Durante este estudo, ocorreram inúmeras modificações, aumentando o sentido que esta investigação tem para com o investigador. Sendo que a reflexão conduz a uma modificação, em prol da reconstrução de novas práticas, implementando novas estratégias de investigação. Deste modo, importa salientar que as questões referidas anteriormente, sofreram uma pequena modificação, reformulando-as do seguinte modo, **“Quais as funções das educadoras de infância na construção da disciplina e na resolução dos conflitos?”** restringindo uma posterior análise apenas às educadoras, devido, à impossibilidade temporal que futuramente mais 4 entrevistas exigiam, sendo um dos métodos de recolha de informação que optei usar neste estudo. A questão I-A também sofreu alterações, **“Como melhorar a construção da disciplina para a resolução de conflitos?”**. Após estas reformulações considero atribuir um maior sentido à disciplina, sendo um processo que se constrói com o grupo, na relação que ocorre entre os adultos e as crianças, criando ambientes e condições organizacionais de modo a prevenir esses conflitos, ou por outro lado, a melhorar o modo de resolução desses mesmos conflitos.

No meu ponto de vista, a intervenção pedagógica que se pretende neste estudo, torna este tipo de investigação ainda mais desafiante, podendo compreender de que modo poderia intervir em prol de uma melhoria no contexto. Esta questão envolve todos os aspetos que eu

considero importante compreender. Como agir em determinados momentos de conflito, nos momentos de maior agitação, nos momentos em que queria ser ouvida e essa vontade não era sentida, nos momentos em que algumas crianças ultrapassavam os “limites” e as regras acordadas. Concluindo, nos períodos em que fui colocada “à prova” na pluralidade de tarefas que envolve esta profissão tão rica, e ao mesmo tempo tão desafiante que é a arte de educar.

Portanto, é notório toda a pertinência deste relatório, poder aprender, melhorar, intervindo diretamente no contexto do problema, cria em mim um sentido de mudança fundamental a uma melhor prática educativa, propícia a uma maior segurança e confiança numa prática profissional futura. Todo o meu modo de agir, ser e estar se refletiu no grupo de crianças que tive ao meu redor. Deste modo, compreendendo e aprofundando os meus conhecimentos neste âmbito da disciplina, trabalho no sentido de proporcionar uma prática pedagógica mais consistente e coerente, encontrando-me consciente de toda a responsabilidade que esta tarefa acarreta. Como investigadora interpretativa que me desafiei a ser, tentei ao longo de toda a minha investigação, tendo inerente a dificuldade que toda a ação de uma estagiária-investigadora compromete, usar “o mesmo senso e sensibilidade que fazem os bons professores, os bons amigos, os bons companheiros, os bons pais e as pessoas em geral – escutando, conversando, interpretando, refletindo, descrevendo e narrando” (Walsh, Tobin e Graue (1993) citado por Vasconcelos (1997:42).

Importa agora descrever a estrutura deste projeto de investigação. Assim sendo, o segundo capítulo, “Quadro teórico de referência: A disciplina na Educação de Infância” encontra-se dividido em 5 subcapítulos, sendo que este último subcapítulo apresenta ainda dois subcapítulos. Uma organização que me permitiu um enquadramento mais global da temática para uma reflexão mais pormenorizada de diversas dimensões que a englobam. Foi minha intenção inicial proceder à definição do termo *Disciplina*, apresentando algumas perspectivas de teóricos. Posteriormente, considerei fundamental refletir sobre a passagem da disciplina imposta à disciplina consentida, tão útil à educação da criança, aprofundando o processo de construção de regras no contexto de educação de infância e a ocorrência de conflitos. Seguidamente, considerei importante analisar a perspectiva que alguns teóricos defendem sobre os conflitos serem encarados como oportunidades de aprendizagem para o desenvolvimento da criança. E por fim, reflito sobre a intervenção do educador de infância, fundamentando as suas práticas no âmbito da temática em estudo, refletindo acerca da resolução dos conflitos, da partilha de poder no contexto e da organização dos espaços.

No terceiro capítulo apresento as opções metodológicas nesta investigação. Num primeiro momento realizei o enquadramento teórico do paradigma interpretativo e da investigação qualitativa, fazendo referência à investigação ação, na qual se insere este estudo. Posteriormente descrevo o problema de investigação e os contextos educativos onde decorreu este estudo, refletindo ainda sobre a minha posição de estagiária-investigadora. Seguidamente a tão importante recolha de informação, salientando uma descrição dos dispositivos e procedimentos usados. Por fim, faço referência aos dispositivos e procedimentos de análise e interpretação dos dados recolhidos.

No quarto capítulo, apresento as estratégias de intervenção usadas nos contextos onde decorreu o estudo, descrevendo algumas das modificações na minha prática e as dificuldades sentidas em alguns momentos, realizando uma análise autocrítica à minha intervenção. No quinto capítulo, centrei a minha atenção na análise dos discursos das educadoras cooperantes, recolhidos em situação de entrevista. Realizando uma triangulação de dados, entre essas respostas, os projetos e as observações.

No último e sexto capítulo, as considerações globais refletem em parte a minha perspetiva face à temática, e todas as informações recolhidas levando-me a possíveis considerações relativamente aos contextos onde decorreu este estudo.

## **Capítulo 2- Quadro teórico de referência: A disciplina na Educação de Infância**

No presente capítulo serão evidenciadas algumas perspectivas de diversos autores essenciais para uma maior reflexão sobre o tema em estudo. Assim sendo, é de todo pertinente que a minha intervenção seja fundamentada, corroborando as ideias principais envolvidas às diversas dimensões que constituem a temática, bem como, a uma maior compreensão das práticas educativas observadas.

Tendo presente as dimensões que considero importante destacar neste estudo, optei por estruturar este capítulo por diversos subcapítulos, procurando refletir e fundamentar as perspectivas em que acredito.

### **2.1. Perspetivas teóricas: clarificando o conceito de Disciplina**

“A disciplina não é, pois, um fim mas um caminho” que permitirá à criança “saborear as alegrias da ordem interior, atingidas graças a conquistas sucessivas”  
(Montessori (1958) citado por Estrela, 2002:21).

Considero fundamental clarificar o sentido que é atribuído ao conceito de *disciplina*, sendo que na minha opinião poderá não ser de fácil perceção aquando associado à prática educativa no contexto direto com as crianças. O termo *disciplina* é marcado pela sua polissemia, assumindo ao longo do tempo diversos significados. Deste modo, procura-se ter presente o contexto sócio-histórico, ao abordar este conceito-chave. Pois, “[e]mbora alguns conceitos pareçam atravessar os tempos e as sociedades, é em relação a cada lugar e a cada tempo que assumem o seu significado específico” (Estrela, 2002:17).

Para a clarificação deste conceito tive a necessidade de consultar o vocabulário fundamental de Pedagogia, compreendendo que segundo Heinz-jurgen (1974:98) a “[d]isciplina deriva do latim: *discapere* = captar claramente; *disceptare* = discutir alguma coisa; *discipulus* = aluno; *disciplina* = ensino”. Assim sendo, o termo disciplina expressava-se pelas ideias inerentes à aprendizagem, à instrução, à relação entre o mestre, o ensino, a educação e o próprio aluno. Os mesmos autores referem ainda que poderá designar-se uma especialidade ou ramo. Mais tarde, este termo designaria “(...) métodos de ensino (...) incluindo o conceito como disciplina ou autodomínio; disciplina ou manutenção da ordem; disciplina ou castigo” (Gomez e Serrats, 1990:13). Após a análise desta definição, sou levada

a refletir perante a perspectiva de se associar *disciplina* às consequências sofridas que o não cumprimento de uma dada regra causava, fortemente ligadas ao sentido de obediência, castigo, e a todas as conotações negativas que advêm desse pensamento, não sendo este o sentido que quero conferir.

No entanto, considero que a definição de Amado (2000) clarifica o sentido que pretendo atribuir a este conceito-chave. Assim sendo, segundo Amado (2000:8), “(...) ela **é e não é** muita coisa... ela não é subserviência, obediência mecânica e acéfala, medo do castigo e de todas as consequências negativas da infração. Ela é autodomínio, ordem interior e exterior, liberdade responsável, condição de realização pessoal e colectiva (...)”. O sentido atribuído ao conceito *disciplina* neste estudo, é fortemente marcado pelo seu sentido de liberdade e autonomia. Sendo a disciplina um conjunto de regras que permitem à criança crescer livremente e de forma responsável na relação com o outro. Assim sendo, refere-se aos métodos de ensino que permitem o auto-controlo, e um comportamento “aceitável” na relação com os outros, cf. Papalia e Olds e Feldman (2001) poderá ser um instrumento fundamental para a socialização.

A par disso, Ferreira Patrício (1999) citado por Amado (2000:8), define que a disciplina é “o comportamento humano controlado por decisão própria, à luz de princípios e valores e com vista à realização de princípios, valores, ideias e projectos”. Assim sendo, perante esta perspectiva, compreendo que o profissional de educação apresenta a importante tarefa de apoiar a criança no seu processo de desenvolvimento. É num sentido de transmissão de valores, que a disciplina apresenta um importantíssimo papel para a vida da criança, e para um bom funcionamento no contexto de sala. Toda a construção de valores, de normas básicas, de regras, nos ajudam a viver em sociedade e a relacionarmo-nos com o outro, facilitando esse crescimento e a convivência como seres humanos, respeitando as suas diferenças, sentimentos e os seus direitos.

Por fim, tendo presente que é fundamental transmitir valores, como o respeito, a partilha, a escuta, valores que permitem formar indivíduos responsáveis, capazes de aprender a viver e a estar em sociedade com e para o outro, parece-me oportuno acrescentar a ideia de Gomez e Serrats (1990:24) em que definem o conceito de *disciplina democrática*, como o “(...) respeito pela dignidade do individuo, reprovando as formas de castigo duras e abusivas. A explicação dos limites não se faz de forma rotineira ou com o propósito de demonstrar quem ostenta o poder mas, pelo contrário, de uma forma espontânea e unicamente quando

surja a necessidade de o fazer”. Deste modo, ao refletir sobre este conceito compreendo que a disciplina é um processo contínuo e um caminho para a educação, que ajudará a criança como ser social a viver em sociedade.

Assim sendo, a “[d]isciplina democrática é o conjunto de estratégias que favorecem a segurança e a autogovernação, permitindo a superação de antinomias até chegar ao equilíbrio entre autoritarismo e permissivismo” (Gomez e Serrats, 1990:26). Ou seja, a ausência de padrões e controlos, e o controlo excessivo, oposto ao permissivismo, pretende-se que durante o processo educativo se encontre o justo equilíbrio na relação entre o adulto e a criança. Num contexto em que se trabalha diariamente a construção da disciplina de modo democrático, procura-se transmitir segurança, e acredita-se nas capacidades que a criança apresenta, apelando a um respeito recíproco, e ocorre um esforço para transmitir diversos valores sociais na relação com os outros.

## **2.2. A importância da construção da disciplina no desenvolvimento da criança: A passagem da disciplina imposta à disciplina consentida.**

«Não se constrói respeito sem admiração, e disciplina sem respeito»

Marcelli Ferraz (2011:39).

Sendo fundamental a disciplina para um bom funcionamento do processo educativo, suscitou-me o interesse em refletir sobre a importância da sua construção no sentido de grupo. É notório que a problemática em estudo retrata um dos problemas mais “marcante” e talvez mais delicado da nossa sociedade, sendo o confronto diário que os profissionais de educação têm com assuntos relativos à “disciplina” no contexto de sala. Diariamente, o educador de infância lida com crianças inquietas, curiosas, agitadas, em que o seu comportamento é influenciado pelas informações e vivências de uma sociedade extremamente dinâmica.

Como tal, considerei importante destacar a importância da documentação legal, fundamental para orientar uma prática educativa mais coerente e consistente, procurando dar resposta a esta problemática. Assim sendo, ao analisar alguns documentos legais, bem como, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), pude constatar a forma sucinta como é abordada a temática em estudo. Contudo, verifiquei no Decreto de Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo n.º10, que um dos objetivos para a educação pré escolar é “[p]romover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania”.

Deste modo, pretende-se que a criança cresça perante um clima cooperativo, apelando à liberdade e à autonomia, em que a criança participa, individualmente e coletivamente na construção da sua disciplina, tendo controlo sobre alguns aspetos da sua vida. Um ambiente que procure colocar a criança no centro do processo educativo, respeitando os seus direitos, deveres, e as suas capacidades. Ao ser referido uma educação para a cidadania, apela-se à formação de indivíduos responsáveis, solidários, autónomos, com direitos e deveres. Esta visão baseia-se na perspectiva de uma autonomia com limites, que permite à criança desenvolver competências na relação com os outros (cf. Nucci e Smetana (1996) citado por Papalia e Olds e Feldman (2001) e Oliveira (2002)).

Ao proporcionar à criança um ambiente rico perante as relações que ocorrem no espaço educativo, pretende-se abandonar o paradigma que defende uma criança frágil, totalmente dependente do adulto e incapaz. Sendo confrontada pela conceção que a criança é

dotada de inúmeras capacidades, e adquire ao longo do desenvolvimento a sua autonomia, sendo competente e construtora de conhecimento. Deste modo, a aprendizagem ativa é valorizada e a criança aprende perante as diversas explorações que realiza (cf. Lima e Mello, 2006).

A construção da disciplina realiza-se no seio do grupo, durante o processo de socialização da criança, através da negociação que ocorre. A criança passa a ter uma participação ativa, tendo oportunidade de contestar e dar a sua opinião, e participa na tomada de decisões democráticas (cf. Papalia e Olds e Feldman, 2001). Numa pedagogia ativa, em que a criança tem a liberdade de participar produzindo o seu conhecimento, a disciplina não é imposta pelo adulto, mas construída entre grupo. Deste modo, a criança não será condicionada nos seus momentos de exploração e aprenderá por sucessivas conquistas que vai realizando diariamente.

Durante as práticas pedagógicas procura-se uma disciplina consentida, ou seja, que a criança aceite conscientemente as regras cuidadosamente estabelecidas, em que as normas negociadas com a criança em contexto de sala predominem, para um bom funcionamento e para que se construa a empatia e a harmonia nas relações sociais. Deste modo, o educador procura criar um ambiente com condições necessárias para potenciar formas de aprendizagem que permitem à criança raciocinar. Cf. Estrela defende (1992) o ambiente onde a criança se encontra deverá incentivar o desenvolvimento da sua autonomia, suscitar interesse na criança para que ela participe livremente no contexto, sendo um ambiente estimulador. A criança passa a ter responsabilidades no ato pedagógico e na relação com os outros, resultando uma partilha de poder entre a criança e o adulto. Em suma, “[e]stamos a começar a relacionar-nos através da cooperação, da escolha, da liderança delegada, e de uma compreensão real de sermos mais completamente humanos” (Virginia Satir (1988), citado por Hohmann e Weikart, 2011:571).

Sendo que é nesta perspetiva de humanismo, que pretendo desenvolver esta reflexão, vendo a criança como um ser pertencente ao grupo, competente e detentora de conhecimentos, com um espaço para poder ser ouvida e compreendida pelos outros. Deste modo, procuramos educar em prol da formação de cidadãos mais humanos, responsáveis, respeitadores e afetivos na relação com a sociedade. Num ambiente em que predominam estes valores, a disciplina passa a ser “(...) autocontrolo e autogoverno” (Estrela, 1992:21).

Os interesses das crianças devem ser tidos em conta, pois, só assim se caminhará para uma educação em prol da autonomia e de uma disciplina consentida, procurando a liberdade da criança. Importa frisar a pedagogia de Freinet, e como os seus princípios educativos contribuíram para o desenvolvimento de cidadãos livres mas responsáveis, apelando a uma sociedade democrática. Segundo Freinet “[s]ó se aprende democracia praticando a vida em sociedade; e só se é verdadeiramente cidadão quando se é livre e autónomo”. Contudo, Freinet ao apelar a uma liberdade à criança, não defende a desordem nem a anarquia no contexto, mas sim uma atmosfera de ordem e de equilíbrio sempre em prol da harmonia entre o grupo (cf. Freinet, 1973). Segundo este pedagogo não poderia existir instrução ou educação sem a autoridade e disciplina presentes nas práticas pedagógicas.

Ainda perante os pressupostos educativos de Freinet (1973:47), este defende que

“(...) quando as crianças realizam todas, individualmente ou em grupo, um trabalho interessante que se inscreve no quadro da vida escolar, alcançamos a harmonia quase ideal. Só há desordem quando isso falta na organização do trabalho, quando a criança não se sente devidamente integrada numa actividade que corresponda aos seus desejos e às suas possibilidades”.

Ao analisar e refletir perante as suas ideias, compreendo que um clima harmonioso é alcançado perante a organização do espaço e do tempo, e se a criança se encontrar interessada e envolvida nessa descoberta predominará ordem e autonomia, pois ela apresenta capacidades, e perante a atividade que realiza ela sente que é capaz, mas principalmente sente que acredita nas suas capacidades. A aprendizagem cooperativa é um modo de alcançar a disciplina consentida pela criança, pois desse modo o grupo aprende a relacionar-se e unir-se entre si para um mesmo objetivo.

Acredito que a intervenção e participação das crianças deverão ser estimuladas e trabalhadas, numa perspetiva sociocêntrica, apelando à interação, onde a vida em grupo é desafiadora para todo o desenvolvimento intelectual, moral e social das crianças envolvidas em diversas experiências democráticas. Segundo Niza (1992) citado por Vasconcelos (1997:82) “Ou a nossa escola é, por aspiração e esforço, uma construção permanentemente ética e democrática, ou jamais teremos uma democracia”. O grupo é assim o centro de toda a atividade, pois a aprendizagem é realizada através da partilha e cooperação existente entre os diversos elementos, um contexto em que todos ensinam e todos aprendem. Deste modo, a

ideia da escola tradicional em que é apenas um lugar onde o docente transmite o seu saber e é o total detentor de poder, deixa de existir, dando lugar a um pensamento onde esse saber é construído coletivamente, com o objetivo de aprender e proporcionar uma adequada formação no contexto educativo. Reforçando esta perspectiva, recorro às seguintes palavras de Freinet:

“[n]a escola deve-se conservar ordem, disciplina, autoridade e dignidade, mas a ordem que resulta de uma melhor organização do trabalho, a disciplina que se torna solução natural da cooperação ativa no seio da nossa sociedade escolar, a autoridade moral primeiro, técnica e humana depois que não se consegue com ameaças ou castigos, mas por um domínio que leva ao respeito; a dignidade da nossa função comum de professores e de alunos, a dignidade do educador que não se pode conceber sem o respeito total pela dignidade das crianças que ele quer preparar para a função de homens” (Freinet citado por Costa, 2011:30).

Tendo presente um clima potenciador de aprendizagens em que as relações com os outros são estimuladas e valorizadas é fundamental dar-se voz à criança. Ao ouvi-las compreendemos o melhor caminho a traçar, apelando aos valores sociais e a estruturas cooperativas ao estabelecer essas relações. Visto a criança aprender com os outros, torna-se um cidadão responsável durante essa relação. Assim sendo, é fundamental dar espaço à criança para dialogar e acima de tudo tempo para a escutar. Sendo que é reconhecido o seu direito à palavra, à escuta e à participação, podemos verificar na Recomendação do Conselho Nacional de Educação que “[d]everão encontrar-se formas novas e mais criativas para garantir o direito à palavra dos mais pequenos, interpretando as suas tentativas de expressão e respeitando a sua vontade, necessidade de autonomia e de exploração independente” (A Educação dos 0 aos 3 Anos, ponto VII). Só deste modo, o educador poderá construir a sua ação e ter “à sua frente” crianças fortemente interessadas e entusiastas no seu processo de aprendizagem.

Compreende-se a importância da construção da disciplina para o desenvolvimento da criança. Segundo Amado (2000:8) a construção da disciplina passa pela formação e educação “(...) para a autodisciplina e para a responsabilidade (...)” , o autor refere ainda que a construção da disciplina é “aprender” a lidar com o desvio à norma e regras estabelecidas em grupo. Torna-se fundamental que a criança aprenda a estar em sociedade, que comece a apreciar, compreender e tomar decisões sobre si própria, é a partir dessas inúmeras relações

que a criança constrói conhecimentos e compreensão do mundo social em que se encontra. A área da formação pessoal e social é deveras importante para este estudo, sendo uma área transversal, pois, de acordo com as OCEPE (1997) “(...) todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida”.

A criança aprende a viver em sociedade de um modo autónomo, livre e solidário. Este sentido de autonomia implica uma confiança em si e nos outros, transmitindo-lhe segurança para explorar o mundo e aprender através das relações sociais o que está certo e errado, ou o que pode ou não fazer, aprende a tomar consciência de si e dos outros e da importância das suas atitudes e comportamentos na sociedade. A criança aprende a autodisciplinar-se e a responsabilizar-se na relação com os outros, pois sente que é respeitada nas suas individualidades e valorizada perante as suas conquistas, promovendo a autoestima e autoconfiança essenciais ao seu desenvolvimento.

### **2.3. A sobreposição da criança aos limites e às regras: A ocorrência de conflitos**

“As regras não são apenas um meio para se adquirir uma organização da sala (...) são também um fim em si mesmas”  
(DeVries e Zan, 1994:139)

Na interação social a que a criança é sujeita ocorre uma vontade fugaz de exploração do meio que a rodeia. Assim sendo, é fundamental o apoio do adulto para que o grupo cresça num clima harmonioso, fomentando as inúmeras relações a que é sujeito, um ambiente educativo organizado para lhe proporcionar inúmeros momentos de exploração ativa, tendo como base os interesses e capacidades das crianças. Porém, num clima de constante liberdade de exploração é natural que surjam “problemas” no seu modo de estar e de se relacionar com o outro, ocorrendo conflitos e por vezes uma notória sobreposição às regras acordadas com o grupo. Assim sendo, verificam-se comportamentos que divergem da disciplina construída.

Sendo notório que o “(...) quotidiano pedagógico traz muitas situações de desorganização, conflitos, quase atropelo (...)” (Formosinho, 2011:25), torna-se essencial a procura diária de uma melhor intervenção pedagógica em torno desta problemática. Assim sendo, sou levada a refletir sobre a importância da construção de regras com o grupo. Deste modo, concordo que as crianças ao participarem ativamente na construção de determinadas regras, compreenderão a importância desse cumprimento, bem como a intencionalidade da regra criada. Em suma, são regras que lhes fazem sentido. De acordo com as referências teóricas analisadas compreendo que para as crianças se sentirem seguras nas suas ações no contexto educativo, podendo levar a cabo os seus planos e ideias sem qualquer perigo, é preciso que o adulto estabeleça limites claros e razoáveis (cf. Hohmann e Weikart, 2011).

Acreditando que não existem regras universais ou “receitas milagrosas”, sabe-se que fundamentalmente é essencial que o grupo de crianças se encontre num ambiente harmonioso, em que exista um bem-estar coletivo, uma alegria individual em estar e pertencer ao grupo, procurando que cada criança se sinta bem na sua individualidade. Assim sendo, “esta é a primeira condição para um grupo desenvolver o seu potencial de humanidade: a humanidade de cada um como preocupação primeira. O cuidar que garante, a cada um, ser e estar” (Formosinho, 2011:24).

O profissional de educação procura diariamente encontrar novas estratégias para lidar com abordagens conflituosas. Assim sendo, a criação de normas de funcionamento de grupo

de um modo colaborativo é uma das estratégias que se procura colocar em prática. É fundamental refletir sobre o modo como são criadas as regras, como são afixadas e utilizadas pelas crianças. Num contexto educativo procura-se que as regras sejam construídas com as crianças e não para as crianças, sendo essencial que a criança experiencie e que a construção de determinada regra ocorra perante uma necessidade do momento. Através da participação ativa no processo de tomada de decisões e a sua colaboração na construção das regras, a criança desenvolve a sua autonomia e uma responsabilidade compartilhada, dando valor aos seus comportamentos e ao dos outros.

Segundo a perspectiva defendida por Estrela (2002:61) “[s]e a regra não é considerada como legítima, ela surge (...) como uma arbitrariedade do professor que só será respeitada coercivamente”. Assim sendo, é fundamental a compreensão das normas de convivência e regras no grupo. A discussão e reflexão sobre os problemas pelos quais as crianças são confrontadas, possibilitam uma maior consciência da necessidade de existir determinadas regras. Ao garantir o direito à participação, à escuta e à palavra, procura-se a construção de regras legítimas, com sentido para todos, em que as crianças têm a oportunidade de transmitir a sua opinião, e procuram uma solução para os problemas em que foram envolvidos (cf. Papalia e Olds e Feldman (2001).

Durante este processo, o educador de infância apresenta um papel fundamental, procurando, orientar as discussões que ocorrem em grupo. Assim sendo, lidera esse momento em que se discute a construção de regras e o cumprimento de determinados comportamentos. Se o educador considerar certas regras importantes para a organização e gestão do ambiente educativo, é importante que não inicie esse diálogo com as regras que criou anteriormente, mas sim que descubra qual o melhor modo de apresentar às crianças, para que compreendam a necessidade do seu cumprimento (cf. DeVries e Zan, 1994).

No que concerne ao modo como são formuladas as regras com as crianças, Carita (1997:80) defende que “(...) devem ser formuladas com clareza, precisão e pela positiva”. Ao analisar a perspectiva desta autora, compreendo que ao formular uma regra de um modo claro e com precisão, proporcionarei a compreensão da criança a essa conduta. O facto de se encontrar redigida pela positiva, potencia uma maior adesão à norma, sendo que descrevemos o comportamento que é pretendido na relação com os outros.

Durante a construção de regras e das normas de convivência perante as abordagens conflituosas que ocorrem no contexto educativo, é pertinente referir o processo negocial. A negociação e o “debate” permitem à criança transmitir a sua opinião, dando a conhecer ao grupo a importância de determinada regra. Mesmo que acontecimentos conflituosos continuem a ocorrer, é importante que se crie um compromisso perante a conduta a realizar-se. Esta perspectiva é corroborada por Curwin e Mendler (1987) citado por Carita (1997) e Amado (2000) referindo a existência de contratos sociais, como sendo o estabelecimento de regras através da negociação. Assim sendo, a existência destes contratos/ compromissos, deverão traduzir expectativas comportamentais, tanto das crianças como do adulto, conduzindo-as a uma melhor conduta na relação com os outros.

As crianças e os adultos deverão unir-se na identificação de problemas conflituosos, na definição dos comportamentos que poderão conduzir a esses problemas, bem como, na análise e num processo de negociação das regras. O educador apresenta o importante papel de procurar entender se as regras foram compreendidas pelo grupo, para que assim a conduta à norma seja realizada de um modo mais harmonioso. Num ambiente educativo procura-se que os valores sejam determinados no respeito pelo outro, potenciando a autonomia da criança e a aprendizagem no controlo dos seus impulsos na relação com os outros. Segundo DeVries e Zan (1994:146) “[q]uando as regras já não servem à finalidade para a qual foram criadas, ou quando a situação muda, a regra também deve mudar (...)”. Deste modo, as regras poderão ser mudadas ao longo do tempo, procurando sempre o sentido para o grupo.

Embora se procure uma construção de regras com sentido para todo o grupo, é, por vezes, inevitável o cumprimento dessas regras na sua totalidade. Tudo me leva a crer, perante as vivências no contexto onde decorreu o estudo, bem como pela perspectiva de Carita (1997:19) que “(...) o conflito é praticamente inevitável em qualquer relação que tenha um mínimo de verdade (...) o conflito é inevitável e (...) tem mesmo, em certas situações e sob certas condições, um papel positivo, dinâmico, potenciador da mudança nas relações e nas pessoas”.

## 2.4. O conflito como oportunidade de aprendizagem

«(...) Estar vivo é um conflito e um atrito»

É com este extrato do poema de Joaquim Ferrer (1994) “Objectos do Silêncio”, que pretendo iniciar este subcapítulo, refletindo sobre a importância que o conflito apresenta para o processo de aprendizagem da criança. Considero de todo pertinente clarificar a perspectiva que defendo.

No meu ponto de vista, embora princípios teóricos apresentem estratégias para evitar os conflitos, jamais conseguiremos eliminar abordagens conflituosas num contexto educativo em que ocorrem inúmeras relações. Tal como Ferrer (1994) defende, estar vivo é já em si um conflito, e deste modo considero que o papel do adulto é sim ajudar as suas crianças na resolução desses conflitos, não os eliminando, mas aliando-se a uma oportunidade de aprendizagem constante. A criança ao viver e experienciar as relações, e interações, aprende através das suas experiências e das experiências dos outros.

O adulto proporcionará um clima propício à comunicação, negociação e discussão, valores essenciais a uma socialização positiva. A criança ao entrar em atrito com os seus pares, aprenderá, a respeitar por exemplo a sua vez, a cooperar, a negociar, a transmitir a sua opinião, a aceitar e a ouvir o outro. Assim sendo, num clima que transparece segurança e confiança, as crianças passam a acreditar nas suas capacidades para a resolução de problemas. Os adultos são um importante “pilar” nestas interações, favorecendo a autonomia, empatia e iniciativa às suas crianças, um clima que é construído perante a troca de olhares confiantes e as palavras transmitidas de um modo seguro. Sendo inevitável a ocorrência de conflitos, estes poder-se-ão caracterizar por um clima positivo de aprendizagem. Uma aprendizagem para a vida.

Para uma maior compreensão deste subcapítulo, é importante clarificar o conceito de conflito. Deste modo, recorro à perspectiva de Carita (2005:41)

“[o] conflito é definido como um processo que se inicia quando uma parte reconhece que uma outra, através da sua actividade, interferiu ou está prestes a interferir, de um modo que lhe é desfavorável, em alguma coisa que de alguma maneira lhe interessa, com alguma coisa que a preocupa, o que quer que esta coisa seja”.

Desta definição retiro que o conflito se relaciona com os interesses de cada um, podendo suceder-se atividades incompatíveis, criando um atrito entre pares, e até mesmo com o adulto. Poderá ainda resultar da presença de interesses opostos, ideias contrárias ou desejos não coincidentes.

Todo o confronto de opiniões, interesses e ideias poderá ser encarado, segundo os pressupostos educativos de Costa (2003:81) como uma “(...) propriedade da interação”, levando a uma constante aprendizagem no processo de socialização. Procuro “abandonar” a perspectiva que o conflito deverá ser uma situação a evitar ou até mesmo a suprimir, pois acredito que a criança tem direito ao conflito, e assim a desenvolver as suas capacidades no momento da sua resolução. Em suma, “[o] que nós precisamos nas escolas não é de suprimir o conflito, mas de estabelecer a forma mais benéfica de conflito” (Costa, 2003:80).

Aliando-me ainda às palavras de DeVries e Zan (1998) defendendo que o conflito como oportunidade de aprendizagem, resulta do descentramento de si, para olhar os outros e a perspectiva de outros, confrontando desejos e ideias. A criança inicia a tomada de consciência que os outros também apresentam uma opinião, que poderá eventualmente ser diferente, aprenderá a respeitar os sentimentos de outrem, e gradualmente aprenderá a pensar no outro.

Acredito que o conflito é inevitável e apresenta fortes possibilidades de aprendizagem para a criança na relação com o outro. Mas quando esses conflitos levam a atitudes negativas, como a agressão física e verbal, deveremos continuar a “vê-los” como uma oportunidade de aprendizagem?

Procurando responder a esta questão, reflito sobre momentos “frágeis” que se passaram no contexto onde decorreu este estudo. Recordando os momentos em que os conflitos entre pares chegaram a manifestar-se em comportamentos de agressão física e verbal. Consigo neste momento, compreender que até mesmo esses conflitos são considerados oportunidades para a criança aprender a lidar com este tipo de manifestações. A criança gradualmente aprenderá a controlar as suas impulsividades, aprendendo a agir de um modo mais “correto” quando desafiado pelo seu par. Assim sendo, são conflitos que perante o modo de interação social em que se encontra o grupo, se transformam em conflitos “positivos” através da sua resolução, aquando conduzido de um modo produtivo.

Perante a presença de inúmeros conflitos procura-se transmitir atitudes a desenvolver, a valorização de estratégias cooperativas para a “correta” resolução do conflito, que permitirá

à criança começar a ter consciência dos outros, responsabilizando-se pelas suas atitudes e pelas consequências que advêm desse comportamento em relação aos outros. Deste modo, para que o conflito se torne benéfico para todo o grupo, procura-se resolvê-lo de um modo cooperado, através do diálogo, debate e negociação com o grupo.

Num contexto educativo em que se desenvolve relações recíprocas, onde a criança é respeitada e ouvida, aprenderá também a respeitar e a ouvir o outro. Sendo no meu ponto de vista, a base da resolução de muitos momentos conflituosos. A escuta e o diálogo passam a ter uma importância enorme para pensar e direcionar-se uma prática educativa mais consistente, em prol de uma maior aprendizagem na resolução de problemas. É essencial que se promova e proporcione a discussão de problemas entre as crianças, de forma gradual a criança assume de modo deliberado as suas responsabilidades como elemento de um grupo e participam civicamente nos processos de decisão.

Concluindo, recorro à perspectiva de DeVries e Zan (1998:91) clarificando aquilo em que acredito, assim sendo, “(...) o conflito é o factor mais influente na aquisição de novas estruturas de conhecimento. Os conflitos podem, portanto, ser vistos como uma fonte de progresso no desenvolvimento”. O conflito poderá melhorar a qualidade das interações, dependendo do modo como a sua resolução é efetuada. Num contexto em que predomina o respeito, a harmonia, e a cooperação as crianças aprendem a relacionar-se com pessoas diferentes, a confrontar as suas ideias, pondo à prova a sua capacidade de argumentação, de compreensão e compromisso no sentido de diariamente ir melhorando os seus comportamentos. Todas as experiências sociais, interações e relações diárias a que as crianças se encontram sujeitas no contexto educativo, ajudam a adequar os seus comportamentos às situações e a aprenderem a serem mais tolerantes. Se viver em sociedade implica viver com o outro, e se o viver com o outro proporciona o confronto de diversas ideias, interesses e vontades, é fundamental proporcionar-se um espaço que promova todo o desenvolvimento da criança nesse sentido.

## 2.5. A Intervenção do Educador de Infância

“A educação é vida: Cria condições para que cada sujeito, pela comunicação com os outros, adquira e mobilize um conjunto de hábitos e atitudes que lhe permitam viver condignamente, e, acima de tudo, aprender a continuar a aprender pela experiência”

(Dewey citado por Gambôa e Formosinho (2011:53).

Neste subcapítulo pretendo evidenciar algumas práticas educativas que defendo no âmbito da temática em estudo. Nomeadamente, no que concerne à intervenção do educador de Infância nos momentos de construir a disciplina em grupo. Perante a perspectiva em que acredito, sou levada a crer que “[d]isciplinar as crianças é parte do trabalho diário de uma educadora” (Vasconcelos, 1997:140). Assim sendo, pretendo refletir sobre o papel deste profissional para o desenvolvimento da criança neste âmbito.

Na minha opinião, torna-se prioritário que o educador encare a construção da disciplina, bem como a sua intervenção em alguns momentos de conflito, como uma forma de aprendizagem na relação com os outros e na sua maneira de ser, estar e agir na sociedade. Para teorizar esta ideia, iniciei este subcapítulo com uma perspectiva de Dewey referido por Gambôa e Formosinho (2011). Deste modo, tendo presente os pressupostos teóricos referidos, considero que o papel do educador no que concerne à sua intervenção é oferecer condições para que a criança se relacione com os outros, e através dessa relação mobilize um dado conjunto de atitudes comportamentais que lhes permitam viver civicamente em harmonia, e no respeito pelo outro. Para que deste modo continue a adquirir inúmeras aprendizagens pela experiência que vai retirando ao longo das suas interações.

Contudo, “[t]odas nós sabemos que tais interações nem sempre são pacíficas, que as crianças não são santas, que o respeito não é um dom, mas sim algo que se constrói pacientemente, dia a dia, através da resolução dos conflitos e de uma negociação dialogada” (Vasconcelos, 1997:144). É nesta linha de pensamento de Vasconcelos (1997) que desenvolvo a minha perspectiva de intervenção do educador de infância. Assim sendo, acredito que uma relação de respeito só é construída pacientemente, indo ao encontro de uma relação de reciprocidade nas interações que ocorrem. Colocando total importância na negociação desenvolvida através do diálogo. Bem como, da importância que se coloca à resolução de conflitos entre pares e entre a criança e o adulto.

As inúmeras responsabilidades inerentes ao educador de infância, retrata a complexidade do seu papel, envolvendo-se a meu ver, num alto nível de responsabilidade em relação ao cuidado e à aprendizagem dos outros. Deste modo, toda a maneira de ser, estar e agir do educador influenciará a posição da criança. Sendo a sua intervenção fundamental para facilitar as interações entre pares e entre a criança e o adulto. Assim sendo, partilho da perspetiva de Elfer (2003) referida por Paige-Smith e Craft (2010), defendendo que o educador apresenta um importantíssimo papel no desenvolvimento de relações que têm por base a segurança e confiança com as crianças. Bem como, a observação atenta de modo a compreender quais as suas preferências, com o intuito de as conduzir a atividades prazerosas e entusiasmadas, e a relações confiantes que transmitam segurança para as continuas explorações que realizam. Sendo ainda responsabilidade do educador reconhecer os sentimentos de cada criança, e não vê-los como um aborrecimento ou interrupção. Quando ocorrem determinados conflitos o mesmo se verifica, uma manifestação empática de confiança, de presença e apoio, através de palavras ternurentas e calmas, tranquiliza a criança, fazendo-a sentir-se confortável e apoiada na presença do adulto. Assim sendo, a intervenção do educador nesses momentos de maior angústia deverá predominar no apoio, na compreensão, deverá predominar no amor e respeito pela individualidade.

Procuro defender a perspetiva em que o educador apresenta um importante “pilar” com responsabilidades e características muito próprias, acreditando que todas essas peculiaridades influenciam a criança, considero o processo reflexivo fundamental. Deste modo, numa perspetiva pedagógica, acredito que ao procurar refletir-se antes, durante e após a ação, o educador encontrará as suas intencionalidades no momento em que intervém, relativamente a assuntos sobre a disciplina. E assim, procura atribuir sentido a todos esses momentos, e a valorizá-los. Deste modo, considero que o educador de infância precisa estar “(...) mais atento à criação de possibilidades do que à busca de metas prédefinidas [...] afastar-se da falácia das certezas, [assumindo] responsabilidade de escolher, experimentar, discutir, refletir, mudar, concentrando-se na organização de oportunidades mais do que na ansiedade de atingir resultados, fazendo de seu trabalho uma fonte de prazer e encantamento” (Fortunati (2006) citado por Moss, 2010:14).

Cf. Post e Hohmann (2011) defendem, através da atenção, observação e interação verbal e física próximas, os educadores têm a possibilidade de conhecerem, compreenderem e apoiarem melhor as suas crianças. Assim sendo, a proximidade alcançada nas interações é

fundamental para conhecer os pontos fortes e particularidades de cada um, proporcionando linhas que orientarão a ação educativa.

Deste modo, o processo de observação é fundamental para descobrirmos essas individualidades. Pois, segundo Reyes (2010:31) “[a] observação da conduta infantil, do que fazem as crianças que estão à nossa volta, será o melhor meio para redescobrir os primeiros passos a dar e constituirá o estímulo de que necessitamos para não nos sentirmos perdidos”. Através, da interação física e verbais próximas o educador procurará intervir perante um diálogo de encorajamento, ou seja, o adulto encorajará a criança a dialogar e dar a sua opinião, a sentir-se mais confiante, e a fazê-las acreditar nas suas capacidades na tomada de decisão nas suas escolhas (cf. Hohmann e Weikart, 2011).

Carita e Fernandes (1997) debruçou-se sobre as questões relacionadas com uma intervenção do educador de um modo estável e coerente, defendendo que é importante o conhecimento que o educador apresenta de si próprio, bem como, do modo como se relaciona e comunica com as crianças para proporcionar uma prática mais consistente. Torna-se também essencial que conheça as suas crianças, procurando adaptar corretamente a sua intervenção. Este conhecimento proporcionará uma maior aproximação e compreensão dos problemas que diariamente enfrenta, de modo a responder adequadamente.

Ainda segundo as palavras desta autora, acredito que o nosso modo de estar e relacionarmo-nos com os outros, “(...) é obviamente marcado pela pessoa que somos, pelos valores que perfilhamos, pelas finalidades que atribuímos à educação, ao acto educativo, à relação educativa” (Carita e Fernandes, 1997:21). Assim sendo, é importante que o educador ao intervir, aja de um modo congruente, em que aquilo que diz e defende se aplique no seu modo de estar e agir com as crianças. Nesta perspetiva, acredito que as crianças apresentem uma sensibilidade acrescida face às mensagens não verbais do educador. Deste modo, é essencial que o educador seja autêntico no seu modo de intervir, transmitindo congruência nas suas mensagens verbais e corporais. Para além disto, a coerência entre os adultos que interagem com a criança é fundamental, a articulação na postura entre a educadora, a auxiliar, a estagiária e até mesmo a família é necessária, procurando uma coerência nas atitudes face aos comportamentos das crianças (cf. Filipe, 2007).

Cf. Hohmann e Weikart (2011) defendem, o ser humano comunica com todo o corpo, sendo importante que se diga o mesmo com as palavras, com as expressões faciais e com o

modo de intervenção, pois, deste modo o educador poderá transmitir mensagens positivas às crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento e para uma prática pedagógica com qualidade.

Considero ainda importante mencionar uma perspetiva defendida por O'Connor (1969, 1972) citada por Formosinho (1996) e Costa (2003), em que olha o educador de infância como um modelo, devendo o educador encontrar-se atento às suas interações com as crianças, uma vez que a modelação é uma forma de aprendizagem. Na intervenção perante a ocorrência de determinados conflitos ou na transmissão de determinadas sugestões, o educador encontra-se a interagir com as crianças e não a indicar-lhe diretamente o caminho a seguir. Assim sendo, esta interação implica uma descoberta perante o que ocorreu, e estimula o pensamento da criança. Segundo Formosinho (1996:36) “[s]olicitar informação e ideias às crianças modela um estilo interactivo de relacionamento com os outros e de procura de soluções para os problemas”. Deste modo, o educador poderá ser um modelo positivo importante, dependendo do seu modo de intervenção ou interação no grupo. Nesta perspetiva, considero que num contexto educativo o educador de infância é a pessoa-chave que dá o exemplo à criança, e poderá modelar o seu modo de relacionar-se com o outro.

No meu entendimento, e tendo presente que procuro refletir sobre a complexidade do papel do educador de infância no momento da sua intervenção, considero importante debruçar-me sobre a noção que o educador apresenta da criança. Assim sendo, perante as pesquisas realizadas, destaco Moss (2003) citado por Paige-Smith e Craft (2010) descrevendo que o papel do pedagogo centra-se numa visão holística da criança. Ou seja, “[o] o pedagogo vê a criança como um todo, uma criança com corpo, mente, emoções, criatividade, história e identidade social”. Deste modo, o educador acredita na criança como um ser competente, detentora de conhecimento e capacidades, procurando valorizá-la e incentivá-la. No fundo, ao acreditar-se nas capacidades das crianças, o educador apresenta um importante papel de apoiar as suas interações, proporcionando espaço à criança para demonstrar aquilo que sabe, que aprendeu, bem como, para demonstrar que é realmente capaz. Expresso de outro modo, a criança tem direito a um espaço de participação, a um espaço de escuta na procura de uma ação pedagógica mais coerente e consistente, só assim a criança participará no processo educativo.

Todavia, ao proporcionarmos à criança uma atitude de escuta, procura-se segundo Formosinho (2007) referido por Formosinho (2008:33) uma pedagogia da participação,

acreditando a criança como um ser com direitos, direito à participação, à escuta procurando uma melhoria na ação pedagógica através de um poder partilhado no contexto, transformando “a acção pedagógica numa actividade compartilhada”. Muitas são as pesquisas que refletem a vontade de envolver a criança no centro do processo educativo, onde a criança apresenta conhecimentos e informações e o adulto tem em consideração as suas escolhas e perspectivas. Contudo, estas abordagens participativas criam segundo Wood (2005) referido por Paige-Smith e Craft (2010:138) enormes desafios ao adulto, “(...) principalmente porque as crianças são capazes de desafiar e de resistir aos discursos dominantes e às relações de poder na sala de aula e nos contextos de pesquisa”.

No meu ponto de vista, defendendo uma perspectiva de escuta perante a voz da criança, apelando aos seus direitos para ser ouvida, escutada e a um direito de participação no contexto, sou levada a refletir perante as questões de poder entre as crianças e o adulto. Como proporcionar esse espaço de participação das crianças, num ambiente de partilha de poder, sem que a autoridade do adulto se “perca” quando necessário? Considero esta questão pertinente levando-me a pensar em questões “fragéis” neste âmbito, relativamente a assuntos sobre o poder, e a autoridade do adulto num contexto de educação de infância.

Paige-Smith e Craft (2010:71) referem que muitas funções adotadas por profissionais da educação infantil são semelhantes às de um líder. É certo que os educadores de infância são “(...) responsáveis por um grande número de crianças vulneráveis, precisam com frequência, tomar decisões rápidas sobre situações em que não se pode esperar por conselhos ou orientações de outras pessoas. Isto significa que devem entender como gerenciar [...] ter confiança em sua capacidade de tomar decisões e possuir uma gama de habilidades que lhes permita agir de modo inteligente e com autoridade”. Deste modo, não se pretende num contexto de educação de infância que o adulto abdique da total autoridade enquanto educador, pois a meu ver, é perante essa autoridade que o adulto estabelece limites necessários à criança, e assim fá-la sentir-se segurança e confiante perante as suas relações. Contudo, o educador ao adquirir autoridade no contexto não deverá cair no autoritarismo, tendo consciência que as relações positivas entre crianças e o adulto não resultam perante um estilo autoritário e de controlo excessivo. Assim, “quando o professor assume seu papel enquanto autoridade, mas o faz sem comprometer a atitude participativa, permite as mesmas atitudes dos alunos e o convite ao diálogo é aberto a eles, para expressarem suas próprias experiências significativas” (Warschauer (1993) citado por Ostetto, 2000:151).

DeVries e Zan (1994) citado por Formosinho (2008:40) salienta que “(...) a relação entre educador e criança deverá pautar-se pela reciprocidade, pela igualdade de direitos e responsabilidades e pela minimização de atitudes autoritárias (...)”. Assim sendo, quando esse poder é partilhado, vive-se num clima harmonioso e de respeito pelos outros, num clima de respeito recíproco fundamental para a construção da disciplina e da resolução dos conflitos. As crianças e os adultos dão e recebem durante as suas interações. Num clima de controlo partilhado, os adultos e as crianças aprendem e ensinam, aprendem com as decisões, opiniões e ideias dos outros. Considero importante mencionar a minha perspetiva relativamente à partilha de poder que existe entre as crianças e o adulto, teorizando-a perante os pressupostos teóricos de Hohmann e Weikart (2011). Assim sendo, acredito que se esse controlo pertencesse totalmente ao adulto, as crianças estariam limitadas no seu campo de exploração, elas próprias não teriam oportunidade para desenvolver as suas capacidades na tomada de decisões e na resolução de conflitos com os pares. Não teriam a oportunidade de aprenderem perante as consequências dos seus atos e a descobrirem que as suas escolhas poderão influenciar o restante grupo. Deste modo, acredito que num contexto onde as relações de poder são partilhadas o clima é propício a uma maior aprendizagem na relação com os outros.

O educador de infância relaciona-se com o grupo com o intuito de encaminhar cada criança a uma reflexão sobre todas as decisões que tomou e a considerar perspetivas, sentimentos e opiniões diferentes. A meu ver, é neste clima de diversidade que se recolhem as melhores aprendizagens para a vida. Ao aliar-se aos sinais que as crianças transmitem o educador transmite-lhes o apoio necessário para uma descoberta plena, cooperando com a criança diariamente na tomada de decisões. O adulto ao participar com as crianças nessas tomadas de iniciativa, procura fazer parte do grupo, e partilhar essas experiências, assim aprende “lado a lado” com as crianças. É importante que o educador tenha presente que “[a]os olhos das crianças mais novas, os adultos são grandes e poderosos. Se há alturas em que é preciso um uso minucioso deste poder para estabelecer e manter limites razoáveis, por forma a que as crianças se possam sentir seguras e orientadas, há também momentos em que os adultos devem delegar o poder, para que as crianças possam experimentar o impacto e a potência das suas próprias ideias e intuições” (Weikart e Hohmann, 2011:80).

O educador procura criar situações e adotar estratégias para facilitar a comunicação entre todos. Ao existir uma partilha de poder no contexto educativo o educador procurará encontrar-se atento, para encorajar e garantir a participação de todos, apelando a um espaço

educativo que valorize “(...) socialmente os saberes e produtos reconstruídos pelos alunos, que dê sentido imediato à partilha de saberes” (Pessoa, 1996).

### **2.5.1. Resolução de conflitos**

“Ajudar as crianças a aprenderem a ajudar-se a si próprias é uma das melhores formas de os adultos serem úteis às crianças”  
(Weikart e Hohmann, 2011:46).

Neste subcapítulo pretendo referir algumas perspetivas teóricas especificamente no que concerne à intervenção do educador de infância para apoiar a criança na resolução de conflitos. Acreditando que o conflito é inevitável, estando o contexto educativo repleto de momentos de divergência e de confrontos, sou levada a crer que o adulto deverá agir com necessária parcimónia nesses períodos. Este subcapítulo apresenta uma pertinência acrescida fase a todos os momentos de maior desafio em que me vi envolvida nos contextos educativos em que decorreu este estudo. Assim sendo, considero importante mencionar uma perspetiva que se aproxima da minha maneira de pensar fase à intervenção do educador nos momentos de conflitos, com o intuito de discernir de forma mais clara as práticas que considero adequadas. Neste âmbito, a perspetiva de Hohmann e Weikart (2011:72) defende que “[s]e surgem conflitos, os adultos não tomam a posição de juízes. Em vez disso, modelam comportamentos apropriados e envolvem as crianças na resolução de problemas para que elas experimentem a satisfação de descobrir, concretizar e ter responsabilidade nas suas próprias soluções”. No meu ponto de vista, será perante estas práticas que poderemos transmitir liberdade à criança, uma liberdade responsável fase aos outros.

Perante o que vivenciei nos contextos, observei inúmeros conflitos que resultavam em comportamentos “negativos” entre pares, agredindo-se mutuamente, resultando na maioria das vezes em choro constante, levando-me a questionar diariamente sobre as práticas interventivas mais adequadas neste momento. Assim sendo, sou apologista que o educador de infância deverá intervir perante todos os comportamentos que magoam o outro. Teorizando esta ideia, ainda perante as perspetivas de Hohmann e Weikart (2011), o educador ao procurar terminar com as situações que colocam em causa a segurança da criança, deverá procurar acalmá-la, reconhecendo os sentimentos das crianças e envolvendo-as na recolha de informação, com o intuito de juntos procurem uma solução justa para todos, não dando de imediato uma solução, mas encorajando-as a encontrarem uma solução. Sou levada a crer que em dados momentos o adulto assume um papel de mediador do conflito, ajudando na

clarificação de ideias e assim apoiar de forma direta, simples e paciente a criança (cf. DeVries e Zan, 1998).

Defendo que numa prática educativa adequada encontra-se sempre aliado um olhar observador atento, para assim poder-se analisar a situação de modo a compreender se é necessária ou não a intervenção imediata de um adulto. No meu ponto de vista, nas situações de conflitos, onde a segurança da criança não se encontra em risco, o educador não deverá intervir no primeiro sinal desse conflito, mas sim, dar tempo à criança para colocar em prática as suas aptidões de resolução de problemas. Neste modo de intervenção o adulto encoraja a criança e transmite-lhe que acredita nas suas capacidades. Este encorajamento por parte do adulto, resultará numa maior confiança e num desenvolvimento das competências individuais para resolver os inúmeros conflitos em que se encontram envolvidas.

Nos momentos de procura de resolução de um conflito, o educador ajuda a criança a refletir sobre a sua atitude face ao outro, gradualmente começa a ter consciência desse modo de agir, e as responsabilidades pelas suas ações aumentam. Deste modo, a capacidade de escuta e compreensão do adulto nos momentos de conflito deverá predominar, sentindo-se a criança mais confiante para solucionar o problema. O diálogo efetuado entre o adulto e a criança é essencial para esse encorajamento, podendo o adulto incentivar as crianças a falarem umas com as outras sobre os conflitos em que estão envolvidas, não se socorrendo de imediato ao adulto. O processo negocial poderá ser um modo de intervenção fundamental à resolução de conflitos, apelando à comunicação com o objetivo de chegarem a uma decisão justa para todos, envolvendo a criança na resolução do problema, para que em conjunto seja traçado um caminho possível e alternativo à resolução do conflito, podendo assim, verificar-se um maior empenho da criança nesse processo. Defendo a perspetiva de DeVries e Zan (1998:113) em que a "(...) atitude geral do professor construtivista para com os conflitos das crianças deve ser a de permanecer calmo e controlar suas reações, reconhecendo que os conflitos pertencem às crianças envolvidas e acreditando nas capacidades dessas para a solução de seus próprios conflitos". Deste modo, é fundamental a criança ter um tempo para transmitir os seus pontos de vista, tempo à discussão, percebendo que poderão ocorrer pensamentos, sentimentos e perspetivas diferentes.

Ao transmitir-se confiança na capacidade das crianças para tomarem decisões e resolverem os seus problemas, procura-se, a meu ver, uma maior autonomia e responsabilização no contexto. Num contexto de apoio a criança sente afetividade e

principalmente respeito nas suas interações, aprendendo a acreditarem nelas próprias e a confiar no adulto.

Nas constantes relações diárias o adulto procura adequar o seu comportamento à situação do momento, por vezes, é necessário falar e agir de forma mais firme. Assim, toma uma atitude mais assertiva no contato direto com o grupo. No meu ponto de vista, é importante que o educador não transmita a sua insegurança na relação com as crianças em determinados momentos, e que perante os sentimentos e emoções pelo qual é envolvido, é fundamental que as consiga controlar, pois, todas essas emoções serão transmitidas às crianças. Pela autenticidade o educador não esconde os seus sentimentos mas permite que as crianças compreendam os seus sentimentos, demonstrando à criança como se encontrou magoado com o seu comportamento, segundo Esteves (2007:43) “[é] mais eficaz, quando a criança tem um comportamento desadequado, explicar-lhe porque é que é errado fazer o que fez, e demonstrar que se sentiu magoado”. O educador procurará tomar uma atitude mais assertiva nos momentos em que seja necessário. Segundo Lloyd (1993) citado por Carita e Fernandes (1997:38) “[o] comportamento assertivo é activo, directo e honesto. Comunica uma impressão de respeito próprio e respeito pelos outros”.

É importante que essa postura seja exercida com respeito, afeto, no sentido de construir a disciplina e permitir à criança viver em sociedade na relação com os outros. Assim sendo, consigo compreender que a disciplina se constrói numa relação em que predomina o respeito em saber ouvir, em que permite à criança aceitar opiniões diferentes das suas sem criar rivalidades, em que ensina a criança a respeitar o outro. Deste modo, é perante toda esta forma de agir que se forma um grupo apelando ao respeito e à reciprocidade, que permitirá à criança viver em sociedade. Espera-se através desta resolução de conflitos que as crianças ajam de acordo com “[o] que está certo e bem porque está certo e bem, e não porque os professores ou qualquer outra autoridade o exigem” (Gutman (1987), citado por Costa, 2003:279). Assim sendo, é uma educação para a responsabilidade, ensinando que “colaborar com o que está bem deve ser tão evidente como não colaborar com o que está mal” (Soriano (2002) citado por Costa, 2003:280). Tornando a reflexão fundamental para uma prática educativa com sentido, ativa, participativa e respeitadora dos direitos das crianças, em que o trabalho em equipa (com as crianças, as famílias e os profissionais) se torna numa necessidade verdadeiramente incontornável.

### **2.5.2. A organização do espaço e do tempo**

“Quando alguém com...autoridade...descreve um mundo e nós não fazemos parte dele, há um momento de desequilíbrio psíquico, como se olhássemos para um espelho e não nos víssemos reflectidos nele”

(Rich (1989), citado por Vasconcelos, 1997:89).

Neste último ponto deste capítulo desenvolvo uma atenção mais focalizada à organização do espaço e do tempo. O modo como a criança tem liberdade de se relacionar com os outros e com os objetos representa a cultura inserida num contexto educativo. Tendo em linha de conta o objetivo desta investigação, e presente a temática envolvente, a meu ver é de todo pertinente caracterizar o modo como as crianças são detentoras deste espaço em prol das suas descobertas e aprendizagens. Acreditando que a organização espacial poderá influenciar a estimulação ou pelo contrário, a limitação de aprendizagens (cf. Ostetto, 2000), pois, “[o] espaço exerce influência no comportamento das pessoas que nele habitam, facilitando certas atividades ou inibindo outras, influenciando as interações entre criança-criança, criança-adulto, criança-objeto, possibilitando ou não autonomia da criança (...)” (Ostetto, 2000:138).

Na minha perspetiva é também esta organização que transmite segurança, tranquilidade e confiança necessária para a criança explorar o meio que a rodeia. Torna-se fundamental refletir sobre as intencionalidades educativas aquando a organização dos espaços para que a criança sinta que pertence a esse espaço, pois, acredito cf. Horn (2004) defende que um espaço organizado de modo a desafiar as competências das crianças não é suficiente, sendo, prioridade a interação que a criança realiza nesse espaço para assim vivê-lo intencionalmente. Deste modo, a gestão nessa organização é crucial para o desenrolar de interações positivas. No meu ponto de vista é cada vez mais essencial ouvir o que as crianças “têm a dizer”, colocando-as no centro do processo educativo, partilhando esse “poder” nessa organização.

Nos pressupostos educativos de Post e Hohmann (2011), um ambiente bem planeado procura promover o desenvolvimento das crianças em diversos níveis, seja a nível físico, cognitivo, ou ao nível das competências de interação com os outros. Assim sendo, as condições de espaço criadas procuram estar de acordo com as características do grupo de crianças, com a sua faixa etária, rodeada de estímulos no qual as crianças têm oportunidade de interagir com as pessoas e os objetos. É importante que o espaço se encontre adaptado ao

desenvolvimento da criança, procurando uma maior autonomia ao longo desses percursos. A questão da adaptabilidade é outro aspeto a considerar, de modo a dar resposta às crianças, a essas conquistas e não inibi-las na sua mobilidade e ações. Considero este aspeto fundamental, podendo a criança encontrar-se limitada nas suas ações, levando-a a eventuais conflitos, não sendo essa a intencionalidade no contexto de educação de infância. No meu ponto de vista, a gestão do espaço deverá também ser partilhado com as crianças, conversando com o grupo a sua organização e reorganização.

É ainda fundamental referir a perspetiva de Forneiro (1998) citado por Horn (2004) defendendo que ao se pensar num ambiente desafiador de promoção das interações entre as crianças, o espaço deverá ter um sentido de transformação. Sendo que todo o mobiliário deverá ser flexível e os materiais adaptados à imprevisibilidade de atividades que decorrem ao longo do dia. Assim sendo, o processo reflexivo nesta organização é fundamental para o educador pensar e repensar nas intencionalidades que apresenta e se as mesmas correspondem ao desenvolvimento da criança.

Nestas intencionalidades, é importante, a meu ver, ter-se presente a questão da acessibilidade aos materiais e aos objetos, apelando à criatividade da criança. Em suma, “[c]abe ao adulto organizar a sua prática junto às crianças, de modo que as relações do grupo possam ocorrer longe das coerções e de um disciplinamento centrado nas normas ditadas por ele. Elas necessitam de um espaço para exercerem sua criatividade e para contestarem o que desaprovam” (Horn, 2004:17). Assim sendo, é importante que se transmita a oportunidade à criança de participar na construção desse espaço, através de uma discussão partilhada, apelando ao diálogo e à negociação de possíveis mudanças. A criança poderá contribuir para a disposição dos materiais na sala, ou até mesmo para a colocação de materiais em falta. O educador apresenta o importante papel de criar condições para a criança explorar, “(...) promovendo a cooperação, a tomada de perspectiva e a resolução de conflitos” (Formosinho, 2008:39). No segundo contexto de estágio onde decorreu este estudo, pude constatar a presença de uma prática pedagógica que vai ao encontro destes interesses, as próprias crianças participavam na elaboração dos inventários de cada área de aprendizagem, tornando-se responsáveis e possuidoras desse ambiente.

Saliento a importância dada a um espaço desafiador e estimulador, apelando à promoção de atividade conjuntas, acreditando nas capacidades desenvolvidas através do trabalho cooperativo. Assim sendo, acredito que todas as relações que ocorrem são

influenciadas também pelo espaço que as crianças têm. Procurando promover-se a liberdade, responsabilidade e autonomia da criança, salienta-se a importância de uma organização dividida por áreas de aprendizagem. Deste modo, procura-se que exista uma grande diversidade de materiais, “[e]stes materiais destinam-se à manipulação da criança, portanto, estão no seu controlo. Tal quer dizer que a criança tem sempre oportunidades para os usar e para os partilhar” (Formosinho, 1996:58). Apelando a uma aprendizagem pela ação, a criança deverá ter oportunidade para poder escolher os materiais que quer explorar. Deste modo, procura-se que nos contextos educativos a sala se encontre organizada por áreas, onde os materiais são diversificados e se encontram bem organizados e ao acesso das crianças.

Concluindo, as intencionalidades na organização espacial deverão encontrar-se muito bem delineadas, sendo essas intencionalidades influenciadoras das dinâmicas no contexto, oferecendo diversos momentos de exploração. Assim sendo, a flexibilidade é outro aspeto fundamental para não se correr o risco de inibir essas explorações, mas pelo contrário de promovê-las consoante as práticas mais adequadas.

Os momentos de reflexão das intencionalidades da organização do espaço deverão se estender também na organização temporal. Importa referir que segundo Silva (1997:40) a rotina é intencionalmente planeada pelo educador e “(...) é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”. Tendo presente a temática em estudo, é neste sentido de liberdade para propor modificações que a criança se sente pertencente desse espaço.

Sendo que a rotina se refere à organização do tempo de todos os momentos diferentes que decorrem no contexto educativo, dever-se-á ter presente as necessidades de todo o grupo, mas também as capacidades e possibilidades que as crianças apresentam. “Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões (...)” (Hohmann e Weikart, 2011:224). É importante que a criança se sinta segura e confiante para explorar tudo aquilo que tem à sua disposição na Sala, uma rotina estável e previsível, mas flexível proporcionará esse sentimento à criança.

A organização temporal torna-se indispensável para um ambiente seguro na sala, onde o envolvimento cognitivo ocorre diariamente, mas onde as rotinas são organizadas em momentos em que as interações que ocorrem entre os adultos e as crianças são privilegiadas. São estas relações que proporcionam uma maior adequação à resolução dos conflitos que vão

ocorrendo ao longo do dia. O educador de infância precisa entender que a rotina temporal, “(...) nem se trata de uma sequência imutável de acontecimentos sobre os quais os adultos tomam todas as decisões, nem uma série de actividades diárias que acontecem ao acaso, sem estrutura” (Hohmann e Weikart, 2009:227).

O adulto não prevê ao pormenor o que vai acontecer ao longo do dia, até porque esse planeamento deverá ser feito com a criança, pois, acredito que “(...) as crianças aprendem muito melhor se seguirem os seus próprios interesses e se construírem conhecimento através da experiência pessoal (...)” (Weikart e Hohmann, 2011:227). Deste modo, o educador procura encontrar-se preparado para os “imprevistos” que decorrem num contexto educativo. As próprias necessidades das crianças e os seus interesses e vontades poderão modificar essa organização. Contudo, procura-se que ao envolver estas alterações se continue a transmitir um ambiente calmo e seguro às crianças, procurando que os conflitos que poderão ocorrer nesse período sejam resolvidos de um modo “mais correto”, em que na intervenção do educador se transmita tranquilidade, e que os acontecimentos que se iniciaram como comportamentos “negativos” se transformem em oportunidades de aprendizagem, apelando às relações positivas durante a sua resolução.

Uma rotina flexível, procura ir ao encontro dos interesses das crianças. Deste modo, não se prevê na totalidade o desenrolar de uma atividade. No meu ponto de vista, é este o maior desafio do educador, dar oportunidade à criança de ser livre no seu momento de exploração e poder aprender perante essa liberdade, é importante que durante todos estes momentos o educador consiga apoiar a iniciativa da criança e se respeite o ritmo de cada uma.

Segundo Freinet (1974:217), “[a] preocupação com a disciplina está na razão inversa da perfeição na organização do trabalho, do interesse dinâmico e activo dos alunos”. Deste modo, a criança só se encontrará absolutamente motivada, satisfeita e feliz se for respeitado as suas decisões, os seus interesses. Muitos dos conflitos no contexto educativo surgem precisamente neste campo, é necessário abandonar-se a ideia que todas as crianças têm de realizar o mesmo trabalho e ao mesmo tempo. No meu ponto de vista, torna-se fundamental adotar como prática pedagógica em algumas perspetivas defendidas por Freinet, em que “(...) o trabalho individual ou por equipas afins estará diariamente na base da vossa actividade escolar” (idem, 220). Assim a organização temporal poderá encontrar-se organizada de modo a que o grupo se reúna de manhã, para “discutirem” as actividades a realizar ao longo do dia. Se o espaço e o tempo, e as actividades que nele decorrem se encontrarem bem organizados,

“sem o submetermos no entanto a alguma cadeia mecânica” os problemas das ordem e da disciplina estarão resolvidos (cf. Freinet, 1974).

O educador apresenta um importantíssimo papel de apoio durante as atividades desenvolvidas pelas crianças. Nesta dimensão é essencial uma organização do espaço e do tempo envolvendo as crianças, correspondendo às suas necessidades e aos seus interesses. Defendo a perspectiva de que o educador deverá proporcionar um contexto rodeado de estratégias que estimule a criança a explorar os diversos materiais, que encoraje o trabalho em pequenos grupos, apelando à partilha, à cooperação, à interajuda entre pares, um ambiente em que o diálogo predomine e que as crianças aprendam a resolver os seus conflitos, apelando a um meio mais educativo e humano na relação com os outros.

## Capítulo 3 - Metodologia do Estudo

### 3.1. O Paradigma Interpretativo

Tendo em linha de conta a especificidade deste estudo, bem como, as principais intenções desta investigação, importa neste momento justificar as minhas opções metodológicas. Sendo que o objeto de estudo se centra nas conceções e práticas das educadoras no âmbito da disciplina e que este relatório abrange uma componente descritiva da intervenção realizada nos contextos diretos, só fará sentido, a meu ver, adotar o paradigma interpretativo no decorrer desta investigação.

Dado o objeto de estudo, tornou-se fundamental optar por um estudo de natureza interpretativa, sendo que na minha opinião é o melhor modo de desenvolver um estudo desta complexidade. Ora, se num estudo interpretativo existe “compromisso em compreender a complexidade de um fenómeno que [me] preocupa” (Walsh, Tobin e Graue, 2010:1038), tornou-se a meu ver o melhor método para desenvolver esta investigação. Importa ainda salientar a escolha de uma metodologia qualitativa, especificamente a investigação – ação. Sendo que “a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido” (idem:1038).

Visto que esta investigação apresenta uma componente interventiva, desenvolvida durante o período de estágio, e tendo em linha de conta que se trata de uma investigação qualitativa, “o investigador qualitativo evita iniciar o estudo com hipóteses previamente formuladas para testar ou questões específicas para responder, defendendo que a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados e não efectuada a priori” (Bogdan e Biklen, 1994:83). Assim sendo, consigo apreender que perante este estudo não tenciono provar algo, pretendo observar com a intenção de interpretar e adquirir novos e importantes conhecimentos sobre a temática.

Importa compreender o motivo da escolha do paradigma interpretativo nesta investigação. Perante as leituras realizadas, sou levada a crer que será compreensível apresentar uma postura não apenas de observadora. Uma vez que um dos meus principais objetivos foi intervir, aprender, descobrir e evoluir perante essa intervenção, tive como dever participar diretamente nos contextos educativos.

Antes de compreendermos os motivos que me ajudaram a definir a escolha deste paradigma em que se insere toda a investigação, importa compreender o significado deste conceito. Segundo Kuhn citado por Hébert & Goyette (1990:18) o paradigma “(...) designa todo o conjunto de crenças, de valores reconhecidos e de técnicas que são comuns aos membros de um dado grupo”. Ritzer (in Moreira) reforça esta ideia, fazendo uma leitura do pensamento kuhniano referindo que “[u]m paradigma é uma imagem básica do objecto de uma ciência. Serve para definir o que se deve estudar, as perguntas que é necessário responder, como devem ser formuladas e que regras é preciso seguir para interpretar as respostas obtidas” (Moreira, 2007:18).

Foram muitas destas perspetivas que me ajudaram a compreender em que consiste a complexidade deste termo. Assim sendo, e perante a ideia defendida por Crabtree e Miller citados por Moreira (2007:18) “[u]m paradigma representa um conjunto de pressupostos interligados que dizem respeito à realidade (ontologia), ao conhecimento dessa realidade (epistemologia) e às formas particulares de aproximação a essa realidade (metodologia)”. Sou levada a crer que, independentemente de qualquer definição atribuída ao conceito, é importante compreender que esses pressupostos se encontram todos interligados.

Por fim, considerei importante referir a definição dada por Bogdan e Biklen (1994:52) “[u]m paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação”.

Compreendido o conceito de paradigma, é imprescindível enquadrar este estudo no paradigma interpretativo. Deste modo, é perante este paradigma que o meu pensamento e a minha investigação serão orientados. Segundo Erikson referido por Walsh, Tobin e Graue (2002:1038) “(...) «interpretativo» é o termo mais inclusivo que evita, por um lado, as conotações não-quantitativas que o termo «qualitativo» adquiriu ao longo dos anos e que visa, por outro, o interesse comum presente nas abordagens ao «significado humano da vida social e sua elucidação e explanação pelo investigador»”.

Será importante refletir sobre o objetivo deste estudo e como podemos alcançá-lo. Ao pensarmos em paradigma interpretativo, podemos esclarecer este termo de uma forma mais simplificada. Se realizarmos uma simples pesquisa do significado da palavra interpretativo, chegamos à conclusão que se refere à interpretação. Assim sendo um estudo interpretativo é definido como um estudo que fornece elementos para se interpretar algo. Deste modo,

apreendi que um dos objetivos será compreender e interpretar a complexidade do fenómeno em estudo. A natureza desta investigação jamais poderia ser conduzida pelo paradigma hipotético dedutivo. Pois, será fundamental observar e interpretar, podendo chegar às minhas próprias conclusões.

Segundo Walsh, Tobin e Graue (2002:1040) “(...) a investigação interpretativa tem o potencial de permitir o acesso a questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas dos trabalhos de investigação e que, ao fazê-lo, pode proporcionar interpretações (...)”. Deste modo, compreendo que o objeto de análise é realizado de acordo com a ação. As ações que são realizadas nos contextos onde decorre a minha investigação e não podendo ser confundidas por comportamentos. Como refere Walsh, Tobin e Graue (2002:1039) “[o]s comportamentos são, por definição, desprovidos de significado”.

Considero importante refletir perante o entendimento de ação e comportamento no contexto do paradigma interpretativo. Segundo Erikson (1986) citado por Herbet, Goyette, e Boutin (1990:39) “(...) o objecto de análise é formulado em termos de acção, uma acção que abrange «o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele. O objecto da investigação social interpretativa é a acção e não o comportamento»”. Sendo que a ação apresenta um sentido e uma intencionalidade que levará mais tarde à interpretação do comportamento. Mas o comportamento é algo observável/direto, desprovido de sentido e de intencionalidade. Ora o significado é imprescindível para poder realizar uma investigação tendo por base um paradigma deste teor. Segundo Erikson (1986) citado por Walsh, Tobin e Graue (2002:1040) “[o]s investigadores de infância também se preocupam com as especificidades do significado e acção locais; ele é basilar na prática educativa diária”. Assim sendo, podemos notar a pertinência do paradigma interpretativo numa investigação desta natureza.

Esta distinção entre ação e comportamento, tornou-se importante para se compreender a diferença entre uma abordagem interpretativa e uma abordagem quantitativa. Através das leituras realizadas sobre o paradigma interpretativo creio que os investigadores participam, intervêm diretamente no contexto onde a investigação decorre, e é dada especial importância à utilidade desses estudos, tentando gerar conhecimento. Na verdade, de que nos servem “(...) as tabelas de resultados, desvios-padrão e quejandos têm a ver com as decisões que têm de ser constantemente tomadas numa sala de actividades? Não se trata aqui de uma questão de entendimento, mas sim de uma questão de utilidade” (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1040).

Esta última frase “mas sim de uma questão de utilidade” fez-me refletir sobre objetivo deste relatório final, e conduzir-me a uma posição plenamente concordante. Tornando útil esta investigação e toda a realização deste relatório para a formação da minha identidade profissional, bem como para o aumentar dos meus conhecimentos neste âmbito.

### **3.2. Investigação Qualitativa**

Tendo em linha de conta a investigação em que se insere este relatório, e finalizadas algumas leituras, e ainda perante a natureza do estudo que se pretende realizar, compreendi que seria imprescindível optar por “(...) uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (Bogdan e Biklen, 1994:11). Assim sendo, será pertinente seguir uma metodologia designada por qualitativa. De facto, o objetivo deste estudo jamais poderá ser de “(...) deslocarmo-nos às salas de actividades e regressarmos apenas com números, como se as interações diárias entre seres humanos que passam grande parte do seu dia em salas de actividades pudessem ser reduzidas a cálculos numéricos” (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1039).

Podemos compreender que um estudo desta natureza, jamais poderia seguir uma investigação quantitativa. Pois, tendo em linha de conta essa metodologia, uma das características é que “(...) procura as causas de fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos aspectos subjectivos dos indivíduos” (Carmo e Ferreira, 1998:177). Posso referir também o facto de que “(...) aqueles que têm sido sujeitos da investigação olham para os estudos sobre eles realizados e não se reconhecem nesses estudos” (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1039).

Segundo Moreira (2007:49), “[a] abordagem qualitativa parte, precisamente, do pressuposto básico de que o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos, o que implica a procura dessa construção e dos seus significados”. Quando o investigador observa, é importante que compreenda os fatores que estão por detrás dessa ação, de forma a construir verdadeiros e importantes significados nos contextos de investigação.

É pretendido que a linguagem utilizada durante toda a investigação seja simples, de modo a ser clara e precisa, não criando um distanciamento entre o investigador e o investigado. Neste tipo de metodologia, ocorre essencialmente muita interação entre o investigador e o objeto de estudo.

Segundo Vasconcelos (1997:42), “[a] interacção é a chave do ensino. A interacção humana é, para mim, a chave da investigação”. Perante a perspectiva de Dezin (1989) e referido por Vasconcelos (1997:42) “(...) há interacções que dão um significado primário à vida de uma pessoa. Podem ser «interacções problemáticas» e mudar a maneira como uma pessoa se define a si mesma e às suas relações com os outros”. Deste modo, a maneira de pensar perante as interacções que se desenvolvem durante o estudo, estão diretamente relacionados com as possíveis alterações que ocorreram na relação com todos os intervenientes da investigação.

Segundo Harding (1987) citado por Vasconcelos (1997:41) “(...) é absolutamente necessário que a investigadora se coloque no mesmo plano crítico do objecto investigado, tornando assim passível de escrutínio todo o processo de investigação e os seus resultados”. Tudo me leva a crer que só perante uma postura de observação, participação e intervenção nos contextos de estágio conseguimos alcançar os resultados pretendidos com este estudo. Para que essa investigação e as observações sejam realizadas da forma mais correta, é importante que o investigador se encontre “multiculturalmente situado” (Aires, 2011:14), para que consiga adquirir um conjunto de ideias, que se encontram inerentes a um determinado conjunto de questões, tendo presente o conhecimento que o investigador detém.

A investigação qualitativa, metodologia em que enquadra este estudo, privilegia principalmente a compreensão dos problemas através da perspectiva dos envolventes na investigação, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994:53) “(...) tudo depende do ponto em que nos encontramos, da nossa perspectiva”.

Perante a metodologia qualitativa “[o] investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de aquilo que ouve e observa” (Bogdan e Biklen, 1994:16). Tendo em linha de conta que este estudo decorre nos contextos de estágio, tentei em cada contexto adaptar-me e integrar-me na sala e na instituição, de forma a conhecer e ganhar confiança com os sujeitos que fazem parte de toda a minha investigação.

Segundo Denzin (1994) referido por Aires (2011:16), o processo de investigação qualitativa “(...) é como uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor”. Durante esta trajetória o investigador atravessa um processo constante de profunda reflexão e complexidade. Segundo Walsh, Tobin e Graue (1993) citado por Vasconcelos (1997:42), tal

como referido na introdução, os investigadores interpretativos deveriam usar sempre “(...) o mesmo senso e sensibilidade que fazem os bons professores, os bons amigos, os bons companheiros, os bons pais (...) escutando, conversando, interpretando, reflectindo, descrevendo e narrando”. Perante toda esta sequência de momentos e atitudes, compreendi a posição que o investigador necessita assumir.

Em suma, durante todo o decorrer da investigação, não procuro provar nem estabelecer hipóteses. Pretendo observar, questionar, interpretar aquilo que observo. Sendo que o objetivo fulcral de toda a investigação é o de compreender as ações e os investigados tendo por base os pontos de vista de cada um. Assim sendo, o sujeito, o objeto de estudo e a metodologia terão de viver interligados de forma a alcançar o objetivo que é pretendido.

### **3.3. Investigação-Ação**

Apresentado o paradigma e a metodologia onde se enquadra o estudo, importa ainda referir que se trata de um estudo desenvolvido no âmbito da investigação-ação, sendo uma das especificidades da metodologia qualitativa.

A investigação-ação consiste segundo Bogdan e Biklen (1994:292) “(...) na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”. O grande objetivo da investigação-ação será promover uma mudança, sendo notório a observação do investigador na procura e encontro de uma problemática. Assim sendo, segundo James McKernan (1998) citado por Máximo-Esteves (2008:20) entende-se que a “[i]nvestigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema (...)”. Assim sendo, importa salientar que o investigador tenciona em segundo lugar especificar, delinear e por em prática um plano de ação. Só deste modo, poderá ter um pensamento reflexivo perante essa ação, e compreender se o plano delineado está a ser eficaz.

A investigação-ação só se torna possível de concretizar se o investigador estiver disposto a envolver-se ativamente na causa da investigação. Delimitado o tema deste relatório final, não importa apenas estudar teoricamente a temática envolvente, mas observar, refletir, para poder compreender perante a própria ação aquilo que deverá ser melhorado. Considero que todo este modo de estar e agir ajuda a contribuir para a melhoria da prática educativa.

Perante todas as leituras realizadas sobre a investigação-ação, tudo me leva a crer que nada seria possível sem o poder reflexivo do investigador. Pois segundo Paige-Smith e Craft (2010:37) “[p]or meio da reflexão durante e sobre a nossa prática, abrimos a possibilidade, juntamente com outras, para o que Engestrom (1993) chama de “espaço problemático”, no qual dirigimos o nosso envolvimento e o nosso comprometimento com o desenvolvimento e com a mudança”. Ainda perante Afonso (2005:75) “(...) a investigação-ação implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar acção e reflexão. A reflexão abre novas opções para a ação, e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou”. Compreende-se que ambos os processos se encontrem interligados, dependendo um do outro em todo o processo.

Segundo Williams (2002) citado por Paige-Smith e Craft (2010:37) “[a] prática reflexiva permite que nossos instintos naturais interajam com uma abordagem profissional. As ações são tanto mais poderosas quanto mais oriundas seja dos sentimentos como dos pensamentos”. Durante todo este processo de investigação jamais consigo abandonar todos os sentimentos e pensamentos que envolvem este estudo, assim sendo, todas as dúvidas, interrogações, incertezas, fazem parte de toda a investigação, é importante “(...) reconhecer a dúvida e a incerteza, reconhecer seus limites como um recurso, como um lugar de encontro, como uma qualidade, o que significa aceitar que se é incompleto, que se está em um estado permanente de mudança e que a identidade está no diálogo” (Rinaldi, 2005 citado por Paige-Smith e Craft, 2010:15).

Nesta investigação torno-me sujeito da minha própria ação, pois, investigo ao mesmo tempo que participo na rotina diária dos grupos de crianças. Assim sendo, tento interrogar criticamente as observações diárias, interpretá-las, levando eventualmente a uma mudança na ação. Perante as leituras realizadas sobre investigação-ação consigo compreender que o que caracteriza a investigação “(...) é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (Sousa e Vieira, 2009:362).

Compreendi que no campo da investigação ação ocorrem quatro fases importantes, sendo estas as de planear, agir, observar e refletir de forma a incluir melhorias nas práticas e um maior e melhor conhecimento dessa forma de agir, apresentando o que Sousa e Vieira (2009:366) definem como “carácter cíclico”.

Na presente investigação pretende-se promover resultados, contribuir para a mudança, podendo empregar esses produtos na tomada de decisões em determinadas situações. O investigador envolve-se de forma bastante ativa na investigação, pois, só deste modo, é possível criar uma mudança nos contextos educativos (cf. Bogdan e Biklen, 1994:293).

Torna-se claro a pertinência desta investigação nas práticas educativas, pois, será o melhor modo de melhorar, agir e veicular a mudança e o conhecimento. Contudo, o poder da reflexão é muito marcante nesta investigação e na metodologia qualitativa usada neste estudo. Só refletindo é que os investigadores poderão avaliar a sua ação, percebendo o que poderão melhorar com o objetivo de realizar uma melhor prática.

Uma característica fundamental na investigação-ação “(...) é o trabalho não estar terminado quando o projeto acaba. Os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática” (Bell, 2010:21). Será fundamental, que no fim de uma investigação desta dimensão as mudanças realizadas continuem a servir como processo reflexivo, tanto para o investigador como para os intervenientes do estudo. Para que deste modo, seja um processo contínuo de constantes aprendizagens, pois só assim fará sentido todo o trabalho desenvolvido.

Importa ainda corroborar a importância deste método de investigação na área da Educação, pois, é um modo de orientar as práticas educativas, sempre com o objetivo presente de melhorar esse modo de agir, de ser e de estar, em prol de um melhor ambiente de aprendizagens no contexto de sala.

### 3.4. O problema de investigação

Ao justificar as minhas opções metodológicas, é importante referir o problema desta investigação. O interesse por esta temática surgiu no contexto de Creche ao observar inúmeros conflitos entre pares e a criança e o adulto. As dificuldades ao presenciar este tipo de comportamentos por parte das crianças, e ao refletir sobre a intervenção que o adulto realizava nesses momentos, incidiram na procura de aumentar os meus conhecimentos de modo a realizar uma prática educativa mais consistente e coerente, na procura de uma melhor intervenção.

Perante as dificuldades sentidas nos assuntos relativos à disciplina, bem como, os momentos em que ocorria uma sobreposição às regras existentes na sala, foi necessário uma maior reflexão sobre a temática. Assim sendo, surgiu o tema **“A disciplina na creche e no Jardim de Infância: conceções e práticas das educadoras”**. Segundo Paige-Smith e Craft (2010:37) “[p]or meio da reflexão durante e sobre a nossa prática, abrimos a possibilidade, juntamente com outras, para o que Engestrom (1993) chama de “espaço problemático”, no qual dirigimos o nosso envolvimento e o nosso comprometimento com o desenvolvimento e com a mudança”. Foi com este intuito que optei escolher como temática transversal aos dois contextos, a disciplina. Era meu objetivo superar todos estes momentos de dificuldade e criar uma mudança positiva, mas acima de tudo, uma mudança que estabelecesse conforto e segurança a todo o grupo que me envolvia.

Deste modo, surgiu uma questão geral **“Quais as funções das educadoras de infância na construção da disciplina e na resolução dos conflitos?”**, futuramente foi elaborada uma questão I-A, corroborando o objeto de estudo presente neste relatório, **“Como melhorar a construção da disciplina para a resolução de conflitos?”**. A investigação foi desenvolvida sempre no sentido de intervir em prol de uma melhoria nos contextos, procurando compreender a função dos profissionais de educação na construção e utilização das regras de disciplina e na resolução de conflitos, bem como, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras cooperantes relativamente à disciplina e ao surgimento dos conflitos. Todo este estudo se desenvolveu procurando interpretar o que era observado nos contextos de estágio, em prol de uma resposta a esta grande questão, que se encontra no cerne deste relatório.

### **3.5. Descrição dos contextos educativos**

Importa neste momento descrever os contextos educativos onde decorreu toda a investigação, dando fundamento a este relatório. Jamais seria possível realizar um projeto desta especificidade sem descrever as instituições educativas que me acolheram durante 22 semanas, proporcionando-me inúmeras conquistas e aprendizagens. Sendo que foi nestes contextos educativos que tive o privilégio de colocar em prática a componente interventiva exigida nesta investigação.

Pretendo neste subcapítulo descrever sucintamente os contextos onde desenvolvi as minhas aprendizagens e aprofundei os conhecimentos essenciais a uma prática futura. Deste modo, descrevo inicialmente a instituição, dando a conhecer um pouco da organização envolvente. Posteriormente, farei uma descrição da sala e do grupo de crianças das respetivas salas onde decorreu o estágio. Por fim, faço referência às profissionais que incondicionalmente me ajudaram na construção deste relatório e me apoiaram ao longo das 11 semanas correspondentes ao período de estágio exigido em cada semestre no plano de estudo do Mestrado em Educação Pré Escolar.

Destaco que algumas das informações transcritas neste subcapítulo, têm por base o Projeto educativo de cada instituição, bem como o Projeto Pedagógico no contexto de Creche e o Projeto Curricular de grupo no contexto de Jardim-de-Infância. Deste modo, ao longo da descrição da instituição e do grupo de crianças e sempre que se justifique, será feita uma referência às informações contidas nestes documentos institucionais.

#### **3.5.1. Caracterização da Instituição do Contexto da Primeira Infância**

A Instituição deste primeiro contexto, pertence à Câmara Municipal de Almada, e encontra-se situada na freguesia do Laranjeiro. É importante salientar que esta instituição é destinada exclusivamente aos filhos dos funcionários da CMA, e dos Serviços Municipalizados de Água e Saneamento, com idades compreendidas entre os 4 meses e 6 anos de idade, tendo como critério de entrada o rendimento das famílias das crianças, sendo dado prioridade às famílias que apresentam mais dificuldades económicas.

Este novo equipamento foi construído em 2009 para substituir as 3 unidades educativas que se encontravam distribuídas pelo concelho de Almada, oferecendo melhores condições ao nível das infraestruturas e equipamentos. Dispõe da valência de Creche e de Jardim de Infância, e está dotado de espaços físicos interiores e exteriores. No interior, a

valência de Creche apresenta dois berçários, a sala Parque e duas salas de atividades. Esta valência tem capacidade para acolher 66 crianças. O Jardim de Infância tem à disposição quatro salas, tendo capacidade para acolher 100 crianças. A instituição dispõe ainda de várias zonas de higiene, refeitório, cozinha, gabinetes, lavandaria, salas de reuniões, sala de isolamento, zona de receção e atendimento. No exterior suporta um espaço para o recreio infantil, sendo dividido por duas zonas de brincadeira, a parte da Creche e do Jardim de Infância, apresenta um espaço de criação de animais e ainda uma horta pedagógica.

De forma a responder às necessidades dos familiares a instituição abre às 7:00h e encerra às 18:30h. Perante a análise do projeto educativo da instituição, a Creche e Jardim de infância “(...) considera fundamental proporcionar as melhores condições às crianças, famílias e equipa educativa para que o prazer em aprender e educar esteja presente no dia-a-dia”.

No que concerne à organização das equipas pedagógicas, em cada valência, há uma educadora de infância responsável pela coordenação pedagógica. Na Creche esta instituição tem o privilégio de conseguir constituir uma equipa com uma educadora e duas auxiliares de educação. Sendo que, no berçário e na sala Parque são constituídas por uma educadora e 3 auxiliares de educação, podendo corresponder a todas as necessidades diárias do grupo.

Para que exista um bom ambiente em toda a unidade educativa é importante que ocorra uma partilha e que se esclareçam todas as dúvidas dos profissionais. Na instituição ocorrem reuniões “(...) de modo a planear, refletir e avaliar o trabalho que é realizado(...)” (in projeto educativo da instituição), podendo diariamente criar mudanças positivas em prol de um melhor funcionamento deste equipamento educativo. Na valência de Creche, as reuniões entre a equipa pedagógica decorrem semanalmente.

No que concerne à filosofia da instituição, citando as palavras do projeto educativo (2009), a instituição Creche e Jardim de infância tem a “consciência da enorme mas enriquecedora tarefa de estar/fazer/ser com crianças tão pequeninas (...)”. As características individuais das crianças são muito respeitadas estimulando a curiosidade e o gosto pela descoberta. A área de formação pessoal e social é muito privilegiada nesta unidade educativa, pois integra todo o processo educativo, sendo o modo de estar da criança, a forma como se relaciona com os outros e com o meio que a rodeia, um processo que implica a aprendizagem e interiorização de atitudes, regras e valores (cf. Projeto educativo da instituição).

### **3.5.1.1. Descrição da sala Parque: contexto de Creche**

Para um melhor entendimento dos espaços físicos da sala, encontra-se no anexo 1 a planta da sala Parque. Assim sendo, podemos verificar que este espaço tem a particularidade de ser composto por duas salas (A e B) encontrando-se divididas por uma casa de banho. Cada sala apresenta uma configuração retangular tendo capacidade, e encontrando-se organizada para acolher 14 crianças. Os equipamentos foram muito bem pensados para a comodidade das crianças, proporcionando um espaço agradável e estimulante. A educadora procurou organizar o espaço para que as crianças se sintam livres nos seus movimentos e nas suas explorações, promovendo também autonomia, bem-estar e confiança.

Quanto à existência de janelas, ambas as salas apresentam numa das paredes, portas de vidro que dão diretamente acesso ao exterior (recreio), pois “se possível, todo o espaço interior destinado a crianças até 3 anos deveria ter acesso à área exterior” (Post e Hohmann, 2011:106).

Cada sala apresenta uma parede com uma grande janela para o fraldário, dando a possibilidade às profissionais de observar as crianças enquanto prestam os cuidados básicos a outras crianças. A própria cor das paredes é muito suave, transmitindo uma certa serenidade ao espaço. O espaço é dotado de um placard em cada sala com o intuito de expor os trabalhos realizados pelas crianças. Relativamente à existência de móveis, a sala dispõe de móveis de arrumação incorporados na parede, na sala (A) o móvel servia de arrumação dos catres, e na sala (B) de materiais necessários à exploração de inúmeras atividades. O espaço de ambas as salas encontra-se dividido por pequenas “áreas de atividades” (in projeto pedagógico da sala Parque). No espaço entre as duas salas, encontra-se a casa de banho. Neste equipamento tudo se encontra devidamente identificado. As gavetas com os pertences das crianças são acompanhadas com a respetiva fotografia, dando-lhes uma certa autonomia, recordo-me que por vezes eram as crianças a retirar a fralda ou a chucha das suas gavetas. O local de arrumação dos sapatos encontrava-se identificado com as respetivas fotografias, tal como os catres ou os cabides que se encontram no corredor principal desta valência.

### **3.5.1.2. Descrição da rotina Diária da sala Parque**

A rotina da sala Parque foi organizada de acordo com as características do grupo de crianças, pois, as características individuais são fatores importantes na organização do tempo da criança na valência de Creche. Segundo Davidson e Maguin (1983:109) “sabe-se que, em

crianças com o mesmo nível de desenvolvimento global, as necessidades de sono e de apetite são variáveis. Algumas são muito dorminhocas e outras comilonas. É preciso respeitar estas diferenças individuais”.

É extremamente importante, que o educador consiga corresponder a todas estas características e que seja sensível a estes inúmeros fatores na organização temporal da vida da criança na Creche, procurando favorecer todas as mudanças temporais e de espaço que ocorrem durante o dia, desfrutando dos inúmeros benefícios que resultam dessa organização.

Pude observar que a sequência de momentos na sala parque, ocorre de forma coordenada. Ajudando a criança a organizar-se e a antecipar o que irá acontecer, transmitindo-lhe segurança e conhecimento.

A rotina encontra-se organizada do seguinte modo: 7:00h-Abertura do equipamento; 8:00h/9:00h-Acolhimento na sala Parque; 9:00h/10:30h-Momento de grande grupo e brincadeira livre; 10:45h-Ida ao exterior; 11:00-Momento da fruta; 11:15h/11:20h-Preparação para o almoço; 11:30h-Almoço; 12:10h-Higiene (preparação para a sesta); 12:30h/12:45h-Repouso; 15:00h-Higiene; 15:30h-Lanche; 15:45h/16:00h- Higiene depois do lanche; 16:00h-Brincadeira livre na sala ou no recreio/chegada das famílias; 18:30h-Encerramento da Unidade Educativa. A rotina da sala parque é definida pela educadora como uma rotina flexível, que respeita o ritmo e necessidades de cada criança. O mesmo se pode verificar no momento em que o adulto respeita o período da sesta. Contudo, na hora da refeição devido ao cumprimento de certos horários nem sempre o ritmo da criança é respeitado.

### **3.5.1.3 Caracterização do grupo da Sala Parque**

O grupo da sala parque é constituído por 14 crianças, pode-se verificar segundo o que é definido na portaria nº 262/2011: Art 7º, que a instituição cumpre o número de crianças estipulado, pois segundo a lei é permitido “14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses” na sala.

O grupo é constituído por seis crianças do género masculino e oito do género feminino, com idades compreendidas, entre os 12 e os 24 meses. Tendo em conta a influência do meio nas características das crianças, considero pertinente referir que seis destas crianças transitaram do 2º Berçário e duas do 1º Berçário, com a mesma educadora e uma auxiliar de educação, facilitando toda a transição.

Observei que a equipa, procura diariamente em conjunto arranjar estratégias para facilitar o acolhimento e a frequência da criança na Creche, aceitando muito bem a presença do objeto transicional. Neste grupo, duas crianças fazem-se acompanhar de dois bonecos e apenas três crianças não usam a chucha. Pelo que vivenciei, é um grupo bastante bem-disposto, alegre, calmo, e muito curioso e participativo nas propostas do adulto.

O desenvolvimento da própria autonomia das crianças é algo que a equipa pedagógica tem em conjunto trabalhado e observou-se ao longo do meu estágio evoluções nesse aspeto. São crianças muito recetivas a novas propostas lançadas pelo adulto e pude verificá-lo em toda a minha intervenção. Têm um especial interesse por atividades de expressão plástica, de forma a sentir, manusear e explorar diversos materiais, pois, as crianças destas faixas etárias “não conseguem resistir a tocar ou explorar qualquer coisa ou qualquer pessoa por que se sintam atraídas em termos sensório -motores” (Post e Hohmann, 2011:25).

Os laços afetivos que criam com os adultos e os seus pares são visíveis, criando-lhes muita segurança. É de salientar as diferenças de idades existentes neste grupo, a criança mais nova apresentava 13 meses e a mais velha 23 meses, provocando alguma disparidade ao nível do desenvolvimento, sendo necessário uma maior sensibilidade nas questões de autonomia e sociabilidade. Pude observar a dificuldade que o grupo sentia em partilhar e cooperar com os seus pares, tudo me leva a crer que num caso geral se deve às características da faixa etária em que se encontram. “À medida que as crianças pequenas vão ganhando um sentido de si e começam a reclamar as coisas como sendo “ Minhas!” Também se envolvem em conflitos sociais” (Post e Hohmann, 2011:89). Foram muitos os registos deste tipo de comportamentos que fui obtendo ao longo do estágio. Sou levada a crer que é nesta fase do desenvolvimento que as crianças começam a ganhar mais sentido de si próprias e dos seus bens.

As diferenças mais acentuadas pelo grupo, pelo que pude observar, são a nível motor e linguístico. No início do estágio duas crianças ainda se encontravam a desenvolver a aquisição da marcha, e no término do meu estágio já apresentavam bastante destreza e agilidade nos seus movimentos. A nível linguístico, muitas foram as evoluções de todas as crianças, sendo que algumas crianças já conseguiam fazer pequenas construções frásicas. Todas as características próprias de cada criança são respeitadas e compreendidas pelo adulto, de forma a criar uma melhor relação de afetividade, diariamente a equipa de sala une-se em prol desse mesmo objetivo.

#### **3.5.1.4. A educadora de Infância da Sala Parque**

A educadora da sala Parque, cooperante do estágio em Creche, formou-se na Escola Superior de Jean Piaget em Almada, em 1993. Em 2002 realizou o curso complementar de Educação de Infância no Piaget de Almada. A educadora da sala Parque trabalha à 25 anos com crianças, sendo que durante 7 anos foi auxiliar de educação, apresentando 18 anos de serviço como educadora de Infância, 4 dos quais na valência de Creche.

Considero pertinente referir alguns dos princípios orientadores pelo qual se rege. Enquanto educadora da sala Parque apresenta a preocupação de proporcionar a todo o grupo e a cada criança individualmente, inúmeras vivências, experiências, sendo sempre a criança o sujeito da ação. No seu ponto de vista “através das inúmeras explorações que faz do meio que a rodeia, a criança aprende brincando” (in projeto pedagógico). Assim sendo, segundo Post e Hohmann (2011:11) “[a]través das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se hão de deslocar; como segurar e agir sobre objectos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores”. Deste modo, o educador apresenta um papel fundamental, pois é ele que proporciona às suas crianças inúmeras e diversificadas experiências.

Em termos de prática pedagógica a educadora refere no projeto pedagógico “[c]omo educadora, vou procurando desenvolver no trabalho de sala pequenos projetos, que surgem do seu interesse e necessidades do grupo de crianças (...)”. Utiliza alguns instrumentos organizativos do MEM e estrutura o espaço da sala em “áreas de atividades diferenciadas (Modelo Curricular High/scope)”.

Segundo a informação contida no projeto pedagógico e tendo em conta a observação realizada, a Educadora procura desenvolver o seu trabalho tendo por base os princípios educativos de Gabriela Portugal. A educadora procura “envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito, investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças. Aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas. Investir tempo e energia para construir uma pessoa “total”. Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos. Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças. Modelar os comportamentos que se pretende ensinar. Construir segurança ensinando a confiança” (in projeto pedagógico).

### **3.5.2. Caracterização da Instituição do Contexto da Segunda Infância**

A instituição que me acolheu no contexto de Jardim de Infância, situa-se na região da Marisol, freguesia da Charneca da Caparica, Concelho de Almada. Este estabelecimento com o Estatuto de Ensino Particular e Cooperativo nasceu no ano letivo 1992/1993. Esta instituição procura atualmente dar resposta a diversos níveis de ensino, como Creche, Jardim de Infância, 1º ciclo, 2º e 3º ciclo. Sendo que neste momento acolhe aproximadamente 520 alunos e 150 funcionários distribuídos pelas diversas valências.

Importa salientar a constituição desta instituição, relativamente aos recursos físicos de que dispõe. No que diz respeito à organização das instalações a instituição encontra-se organizada em dois pisos. O piso 0 dispõe de quatro salas da valência de Creche, acolhendo crianças entre os três meses e os trinta e seis meses, os grupos são formados tendo em conta a faixa etária das crianças, sendo cada sala constituída por grupos horizontais relativamente à faixa etária. Neste mesmo piso, o colégio dispõe de seis salas para a valência de Jardim de Infância, cada sala apresenta capacidade para acolher 25 crianças, sendo que também são formados em cada sala grupos horizontais. Como espaços comuns, dispõe da presença de uma sala arco iris (preparada para os momentos de acolhimentos, ou atividades mais dinâmicas), a bebeteca, o espaço lúdico, ginásio, cozinha, refeitório, casas de banho devidamente equipadas às faixas etárias, secretaria, gabinetes de reuniões. O piso 1, encontra-se constituído por diversas salas, dando respostas aos diversos níveis de ensino, como o 1º ciclo, o 2º e o 3º ciclo. Ainda nesse piso, se encontra o auditório, a sala de música, os gabinetes de coordenação e de psicopedagogia, sala de professores, bibliotecas, informática e refeitório. O espaço exterior dispõe de um recreio destinado à valência de Creche, outro destinado à valência de Jardim-de-infância, e ainda outro espaço destinado ao 1º, 2º, e 3º ciclo. Apresenta ainda um espaço relvado, um campo de futebol court de ténis e piscina. Relativamente à vasta equipa de funcionários que trabalham no colégio, em cada sala de Creche e Jardim de Infância encontra-se uma educadora devidamente credenciada para realizar as suas funções. Cada sala dispõe ainda de uma auxiliar de educação de infância.

Os funcionários fundamentam as suas práticas na documentação legal, nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, na metodologia de projeto, e regem-se de acordo com alguns princípios orientadores do Movimento da Escola Moderna. O MEM defende uma pedagogia que valorize a “(...) expressão livre individual para a comunicação sociabilizada

(através do grupo) que desenvolva a “ ideia de processo (reciprocidade, circulação, regulação) e que dê sentido social à informação” (Pessoa, 2006:53).

Sendo que os profissionais deste contexto trabalham diariamente para que as suas crianças realizem “(...) aprendizagens que os tornem autónomos, criativos, pessoas intelectual e moralmente sérias, capazes de atuar num mundo competitivo, mas onde esteja presente a cooperação e a solidariedade (...)” (in Projeto Educativo da Instituição). Este contexto educativo acredita ainda que esta aprendizagem é ainda mais facilmente alcançada, caso ocorra uma constante relação com a comunidade e a família. Deste modo, a instituição procura diariamente ao longo das suas práticas educativas: educar, inovar, informar e crescer (in Projecto Educativo). Por fim, é fundamental destacar os horários de permanência das crianças nesta instituição, o acolhimento inicia-se às 7:00h e as crianças poderão encontrar-se no colégio até às 19:30h.

### **3.5.2.1. Descrição da Sala Azul : Contexto de Jardim de Infância**

A sala Azul apresenta uma configuração retangular e tem 50m<sup>2</sup>, acolhendo neste momento 21 crianças. Pode-se observar na planta (anexo 2) os espaços educativos a que as crianças têm acesso. O educador deve procurar organizar o espaço em prol de uma coerente e consistente aprendizagem, na procura de um espaço desafiador e estimulante para a criança adequado ao seu desenvolvimento.

Realizando uma descrição crítica e com um olhar observador fase às estruturas e aos objetos que se encontram à disposição das crianças, torna-se fundamental referir que a sala azul é uma sala ampla, e organizada de acordo com a faixa etária do grupo, em prol de um adequado desenvolvimento. O pavimento da sala é de material impermeável com características de isolamento térmico de fácil lavagem e não escorregadio. Podemos ainda observar as paredes desta sala, estando pintadas com tinta impermeável e de fácil lavagem. Constatamos a existência de uma janela ao fundo da sala, virada para o parque infantil.

Podemos verificar na sala a existência de diversos móveis, sendo armários com o objetivo de guardar material pedagógico. Estes móveis têm portas, mas encontram-se sempre abertas proporcionando o seu acesso às crianças da sala. A sala possui diversos placares, onde são colocadas as produções das crianças, ou informações necessárias sobre o grupo e os registos fundamentais que vão ocorrendo semanalmente. Pude observar como estes placares estão sempre muito apetrechados com as produções das crianças. À entrada da porta,

encontra-se os cabides para as crianças colocarem os casacos, devidamente identificados. Considero importante referir o espaço de arrumação dos portefólios individuais, por cima da mesa de apoio à área da matemática. A sala possui vários armários de arrumação e um tapete fundamental para os momentos em que se sentam a conversar em pequeno ou grande grupo, para contar histórias por exemplo, ou jogar um jogo com o seu par. Este espaço também serve de auxílio à área da biblioteca.

Importa ainda salientar que os objetos que as crianças têm à disposição na sala Azul são o mais semelhante à realidade, sendo que a educadora defende “(...) só assim as crianças podem crescer com o conhecimento do dia-a-dia” (in PCG). A sala dispõe ainda de um quadro negro. Porém, encontra-se como suporte de registos, não tendo a criança a oportunidade de o explorar livremente, pois apresenta pouco espaço livre para as suas explorações. É importante referir a existência de um placar no exterior, com o intuito de fazer a divulgação dos projetos desenvolvidos, bem como a existência de um armário (cacifo) onde as crianças guardam as mochilas.

A sala azul encontra-se organizada a partir de um conjunto de nove áreas específicas de aprendizagem. Tal organização se deve ao modelo curricular usado, bem como à construção do currículo da educadora da sala azul. Deste modo, podemos observar na sala: A área polivalente; Área da dramatização; Área das construções; Biblioteca e centro de documentação; laboratório de ciências e matemática (constituindo-se uma só área, mas com espaços específicos); A oficina da escrita; Área da expressão plástica e a área dos jogos. Estas áreas encontram-se devidamente identificadas com ilustrações realizadas pelas crianças no início do ano. Cada área apresenta afixada na parede um inventário, com a indicação dos materiais existentes, bem como, algumas das atividades que podem ser desenvolvidas em cada espaço.

### **3.5.2.2. Descrição da Rotina da Sala Azul**

A rotina educativa é planeada pelo educador e conhecida pelas crianças, estas sabem o que podem fazer nos diversos momentos do dia. Posso referir que perante o olhar observador que efetuei ao longo do período de estágio que a rotina da sala azul é sequencial, estável e previsível. Deste modo, pude observar que a sequência de momentos na sala azul, ocorre de forma coordenada, apresentando, por vezes um carácter flexível, que ajuda a criança a organizar-se e a antecipar o que irá acontecer, transmitindo-lhe segurança e conhecimento. As interações entre as crianças e o adulto são privilegiadas na sala azul. Sendo uma rotina em que

predomina a flexibilidade, pois não se prevê ao pormenor o que irá acontecer em cada atividade, sendo decidido pela criança. É flexível também devido à duração da atividade ser prevista pela criança e ser respeitado o ritmo de cada um.

Dentro da rotina diária que serve de base ao modelo curricular MEM, a educadora desta sala adapta essa rotina ao contexto envolvente e ao grupo de crianças que nele habita, procurando diariamente a flexibilidade e um sentido consistente e coerente para todo o grupo. Esta organização é constituída por duas etapas de configuração distinta, a etapa da manhã centrando-se no trabalho ou atividade eleita pela criança, e a etapa da tarde em sessões de animação cultural ou trabalho participado.

Assim sendo a rotina da sala Azul encontra-se organizada em onze momentos distintos. Segundo Zabalza (1998:52) “[é] muito importante analisar o conteúdo das rotinas. No fundo, elas costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa nesse contexto”. Ao entrar na sala azul agimos perante a organização dos seguintes momentos: 9:00h-Acolhimento; 9:30m-Conselho de planificação (à sexta intitula-se como conselho de cooperação à sexta feira); Logo após a reunião-Merenda (hora da bolacha ou fruta); 10h:15h-Desenvolvimento de atividades livres/propostas e/ou projetos; Higiene; 12:00h-Almoço; Higiene; 13:00h-recreio (exterior, quando o tempo permite); Higiene; 14:00h-Desenvolvimento de atividades/ momento de animação cultural/ trabalho participado; 15h:30h- Comunicações; 16:00h-Lanche; Regresso à família.

### **3.5.2.3. Caracterização do grupo da Sala Azul**

A sala azul, como sala de Jardim-de-infância tem capacidade para acolher 25 crianças entre os 5 e os 6 anos. Contudo, atualmente o grupo é apenas constituído por 21 crianças. Sendo que 10 crianças são do sexo feminino e 11 crianças do sexo masculino, não contendo nenhuma criança referenciada com necessidades educativas especiais. Importa salientar que 16 elementos acompanham a mesma equipa pedagógica desde o ano passado, e que entraram este ano no grupo 5 novos elementos (informação contida no PCG). As crianças que constituem o grupo da sala azul, perante o que observei e corroborando com a análise realizada ao PCG, são crianças muito ativas, com uma enorme vontade em aprender, e explorar tudo o que as rodeia. É um grupo bastante autónomo, dinâmico, interativo e desinibido. Algo que foi notório logo num primeiro contato com o grupo foi a riqueza de vocabulário por parte de algumas crianças, e a forma como depressa começaram a interagir com um novo membro na sala.

De acordo com a análise do projeto curricular de grupo, e perante a minha observação/intervenção no contexto de sala, pude observar, tendo presente a informação dada pela educadora que o grupo da sala azul apresenta uma maior capacidade na resolução de conflitos entre os seus pares, e uma maior utilização do instrumento organizacional, o Diário. Porém, algo que observei durante este período de estágio é que muitas crianças continuam a recorrer ao adulto na ajuda de resolução desses conflitos. É possível observar perante o comportamento de algumas crianças que revelam ainda uma certa dificuldade em respeitar algumas regras sociais, como por exemplo o respeito pelo outro, aguardar a sua vez para falar.

Relativamente à exploração dos espaços na sala, todas as crianças apresentam e exploram as áreas com facilidade e de forma desinibida. Constatei que algumas áreas se encontram muito bem constituídas ao nível de materiais, como é o caso da área das ciências, da escrita, e da matemática, sendo muito usadas pelas crianças.

Os interesses do grupo são maioritariamente a exploração da área do faz de conta, devido a meu ver, pela quantidade de material que a constitui, sendo muito propício ao jogo simbólico. A área da plástica, recorrendo a constantes pinturas é outra área muito utilizada pelas crianças. Em suma, e de acordo com a análise realizada e descrita no projeto curricular de grupo, posso concluir que o grupo da sala azul apresenta as “características de desenvolvimento adequados à sua faixa etária”, é um grupo dinâmico, que procura bastante a interação com os seus pares, e com o adulto.

Algo que foi notório logo num primeiro contato foi a afetividade que os envolve, sendo crianças muito afetivas na relação que estabelecem com o adulto. É importante referir que o grupo é oriundo de uma classe social média/alta.

#### **3.5.2.4. A Educadora de Infância da Sala Azul**

A educadora da sala Azul, cooperante do estágio em Jardim de Infância, formou-se na Escola Superior de Jean Piaget em Almada, em 2000, apresentando 13 anos de serviço, 9 dos quais no contexto de JI. Mais tarde em 2004 continuou a sua formação na Universidade do Algarve, em Ciências de Educação, pós-especialização em Educação de Infância.

Importa neste subcapítulo referir alguns princípios pelo qual a educadora da sala azul se rege. A educadora rege-se por algumas dinâmicas do MEM, não seguindo à risca todas as diretrizes que englobam este modelo, encontrando-se sempre muito flexível ao longo da sua

intervenção. Apresenta inúmeros valores, crenças e atitudes que definem o seu currículo, encontrando-se algumas diretrizes implícitas no modelo curricular que pratica. A educadora destaca a importância de proporcionar uma aprendizagem ativa às suas crianças, uma aprendizagem pela ação, sendo definida como “(...) a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói entendimentos” (Hohmann e Weikart, 2011:22). Defende que tem um papel prioritário na vida do seu grupo, sendo um papel muito decisivo e interveniente no processo de desenvolvimento de cada criança, pois, assume que tem a fundamental tarefa de disponibilizar oportunidades para que haja relações favoráveis de grupo com condições adequadas de espaço, tempo e valores.

A educadora da Sala Azul rege-se pelos princípios orientadores do MEM, considero importante destacar algumas das suas finalidades: - A iniciação a práticas democráticas: nesta finalidade temos presente a criança como um cidadão ativo, que aprende ao interagir com os seus pares e com o adulto. Aprende que é um cidadão com responsabilidades, a gerir os seus conflitos, a negociar, cooperar e partilhar, valores essenciais para viver numa sociedade democrática; - A reinstituição dos valores e das significações sociais: esta finalidade apela à reflexão que deverá existir, redefinindo valores importantes para se viver em sociedade. Neste aspeto os docentes e as crianças apresentam o “(...) poder de tomar decisões e de instituir as regras do grupo, através de um processo de cooperação e de permanente reinstituição, o que inclui o envolvimento ativo do grupo em problemas sociais (...)” (Folque, 2012:51). Estas finalidades ajudam a educadora a pensar na sua intervenção educativa, realizando uma diferenciação pedagógica capaz de ir ao encontro das necessidades individuais de cada criança, e aprender perante um sentido de cooperação presente na sala de atividades.

Por fim, ao praticar uma aprendizagem ativa, em que as crianças da sala azul aprendem explorando o mundo que as rodeia, em que “(...) estas são encorajadas a colocarem as suas próprias interrogações (...)” (Leandro, 2008:3), a educadora possibilita a curiosidade, a descoberta e a aprendizagem, levando ao trabalho de projeto. Perante esta metodologia de trabalho as crianças aprendem a ouvir diferentes opiniões, percebendo que o seu trabalho individual é fundamental e importante para todo o grupo.

### **3.6. Implicação da Participante-Observadora: O papel de estagiária-investigadora**

Ao longo desta investigação compreendi que o meu modo de ser/estar/ e agir na investigação é um instrumento de recolha de informação muito forte e preciso ao longo deste estudo. Deste modo, considero que merece um especial destaque. Antes de referir todos os procedimentos de recolha de informação que escolhi ao longo da investigação, importa salientar a minha postura nos primeiros dias no terreno. Na minha opinião, foi essa postura que fez desenrolar toda a investigação podendo agora redigir muito do que senti, vivi, e observei. Contudo, temo não conseguir transparecer na totalidade a ação vivida, bem como, todos os sentimentos pelos quais diariamente fui invadida.

Digo isto, pois, todas as informações recolhidas apresentam muito aquilo que me define como pessoa. Sendo que a minha intervenção em alguns aspetos poderá influenciar em alguns casos essa recolha, pretendi em alguns momentos apresentar uma justa distância que me permitisse observar realmente os acontecimentos, sem que os meus sentimentos interferissem nessa recolha. Será que fui capaz de apresentar esta justa distância? Embora tentasse diariamente colmatar todas as minhas dificuldades, todos os meus receios e dúvidas, percebi que o maior dos desafios estaria exatamente neste âmbito.

A posição que me trouxe até ao terreno, foi vista unicamente como estagiária. Recordo-me das palavras nos primeiros dias no segundo contexto de estágio, “ Esta é a nossa nova estagiária”. Neste contexto as crianças já tinham a perfeita noção da minha posição na instituição. Se nos primeiros dias a entrada no terreno já era complicada fase ao “rótulo” atribuído de estagiária, como seria a posição de estagiária-investigadora? Sendo diariamente uma novidade procurei informar-me, aprofundar conhecimento, acima de tudo ler e ter presente que “[o]bservar, perguntar e ler são as três ações fundamentais que estão na base das técnicas de recolha de dados” (Moreira, 2007:153).

Sendo que “(...) as pessoas do “mundo real” também podem conduzir investigação – investigação que seja prática, dirigida às suas preocupações e, para aqueles que o desejem, como instrumento de mudança social” (Bogdan e Bicklen, 1994:292). Tentei diariamente levar a bom termo uma investigação deste nível. Inicialmente, pretendi que a educadora do primeiro contexto fosse conhecedora das minhas intencionalidades ao envolver-me neste estudo. Necessitei de interrogá-la fase a credibilidade do que pretendia estudar,

compreendendo através desta profissional que se encontra totalmente familiarizada com o contexto, se este objeto de estudo teria “pernas para andar”.

Sendo que a investigação em causa é “(...) um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente” (Bogdan e Bicklen, 1994:293), eu própria me tornei objeto de estudo e fiz parte deste constante processo reflexivo que se encontra inerente a este tipo de investigação. Nos primeiros dias em ambos os contextos de estágio procurei agir perante o que defendem Bogdan e Biklen “(...) começa-se a estabelecer a relação, aprendem-se os “cantos à casa”, passa-se a ficar mais à vontade e a trabalhar no sentido de os sujeitos ficarem mais à vontade connosco” (idem, 1994:123). Segundo Bogdan e Biklen (1994:123) “[é] altura de se ficar confuso – mesmo aflito – com tanta informação nova. Ainda há muito para aprender”. Corroboro que foi mesmo este o sentimento que me invadiu nos primeiros dias no terreno.

Contudo, a relação estabelecida diariamente com as educadoras cooperantes, as auxiliares, as crianças, mas também todas as pessoas que se encontravam na instituição ajudou-me a tornar-me mais confiante e a por em prática tudo aquilo a que me tinha proposto. Partilhando da perspetiva de Moreira (2007:178) “[a]través do trabalho de campo, o investigador insere-se no contexto social e cultural que pretende estudar, viver como e com as pessoas objecto de estudo, compartilha com elas a quotidianidade, descobre as suas preocupações e suas esperanças, as suas concepções do mundo e as suas motivações, com o propósito de obtenção de uma «visão de dentro» que permite a compreensão”. Foi notória a compreensão destas profissionais ao longo deste estudo.

Através da minha posição como *participante observadora*<sup>3</sup>, permitiu-me observar e agir, interiorizando toda a rotina dos contextos, permitindo-me ter uma postura mais segura e fazendo-me sentir parte das equipas pedagógicas em que fui inserida. Refiro que no início a posição que adquiri não foi de estagiária-investigadora, mas sim apenas de estagiária, a de querer absorver o máximo de aprendizagens e criar uma relação empática com os demais que me envolviam. Em determinado momento, percebi que a minha posição deveria assumir diferentes percursos, deveria aliar a uma posição de estagiária (participante nos contextos) uma posição de observadora (investigadora). Deste modo, tentei acima de tudo treinar o olhar de observadora atenta e dar um maior uso ao bloco de notas que me acompanhou ao longo das

---

<sup>3</sup> Expressão conceptual utilizada no Documento de apoio à produção do Relatório do Projeto de Investigação (2012/2013)

22 semanas de estágio. Não poderia deixar de referir a perspetiva de Bogdan e Biklen (1994:292) “(...) a investigação é uma atitude-uma perspetiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades”. Teria sido eu capaz de tomar essa atitude do modo mais correto?

Segundo Máximo-Esteves (2008:87) “[a] observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”. O registo através de notas de campo nem sempre foi fácil que concretizar na sua totalidade. Em suma, julgo que qualquer estagiário investigador deverá estar pronto a “(...) trabalhar com crianças ao colo ou penduradas nas costas, deixar as crianças rabiscar o nosso caderno de apontamentos, (...) devemos estar prontos a lidar com narizes e mãos sujos, a viver a aventura de almoçar na cantina da escola (...) se quisermos aceder às crianças muito pequenas” (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1054). Foi a tudo isto que me comprometi ao avançar com este projeto de investigação, e qual não foi o meu espanto que após um dia no terreno, chego a casa abro o meu bloco de notas e tenho desenhado um coração e o nome de uma das meninas que fez parte desta investigação. Assim, e segundo Walsh, Tobin e Graue (2002:1054) eu entendo que devemos acima de tudo encontrarmo-nos “(...) preparados para o inesperado”.

### **3.7. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação**

Os investigadores “(...) são exaustivos na busca de materiais de documentação” (Bogdan e Biklen, 1994:298). Deste modo, é fundamental ser “(...) sistemático, completo e rigoroso na recolha de dados” (idem: 299). Será assim importante referir os principais procedimentos de recolha de informação que pretendo utilizar na realização deste relatório final. É necessário frisar que um “(...) investigador de campo nunca é, efectivamente, apenas um observador participante. É simultaneamente um entrevistador activo, um analista que contrasta, sobre os mesmos temas, os dados produzidos a partir de inquéritos, documentos, observação e experiência participativa” (Moreira, 2007:179).

#### **3.7.1. A observação e as notas de campo**

Referi anteriormente a importância das observações durante este estudo. Pois, “[a] observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações”. Sendo também, segundo Máximo-Esteves (2008:87) “(...) uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: Aprende-se praticando”. Foi através deste processo de recolha de informação, que compreendi qual o objeto de estudo que me interessava observar e estudar. Contudo, foi importante ter presente que seria minha intenção observar e interpretar o que via, nunca fazendo determinados juízos de valor ou conclusões precipitadas.

Após observar foi necessário optar por uma forma de registo, de modo a conseguir mais tarde lembrar-me daquilo que foi vivenciado. O registo foi realizado através de notas de campo. Considero importante frisar a importância dada a estes instrumentos metodológicos ao longo do estágio. Sendo uma preocupação também da profissional, visto que, “Alertou-me para a importância da observação, do registo, para posteriormente facilitar a avaliação nesse momento. Ao longo do estágio observei os inúmeros registos efetuados pela educadora, desenvolvendo assim a minha própria capacidade para registar. Compreendi a importância deste momento, para poder analisar e refletir de forma a alterar a minha prática, de modo a melhorar e realizar uma positiva intervenção”<sup>4</sup>.

Cf. Máximo-Esteves (2008:88), as notas de campo referem-se essencialmente aos registos realizados de forma detalhada, que descrevem essencialmente o acontecimento que ocorreu no contexto, referem-se também as trocas e conversas entre os investigadores e os

---

<sup>4</sup> Cf. Última reflexão cooperada do segundo contexto de estágio.

investigados, tendo como principal objetivo registrar um dado momento. Essas observações poderão ser anotadas no momento em decorre esse acontecimento relevante para a investigação, ou será registado depois dessa ocorrência. Bogdan e Biklen (1994:300) partilha da mesma opinião, referindo que as notas de campo “(...) deverão ser descritas de uma forma detalhada”.

Segundo Bell (2010:163) “[a]s notas de campo registadas logo a seguir a uma observação requerem tempo e a respectiva interpretação exige experiência – e ainda mais tempo”. Contudo, para que esse registo seja facilitado, e ocorra tal de acordo como ocorreu, serão utilizados diversos registos como suporte da observação.

Para que os momentos importantes não se apaguem da memória, pois “(...) como é óbvio, há limitações à quantidade de informações que é possível memorizar, o que aconselha, portanto, que as notas sejam elaboradas o mais depressa que se puder: o tempo que passa pode fazer perder a vivacidade dos detalhes” (Moreira, 2007:191). Assim sendo, para que tal não ocorresse considere importante aliar-me ao registo fotográfico, e também ao registo vídeo, pois segundo Bogdan e Biklen (1994:183) “(...) a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa (...) as fotografias dão-nos fortes dados descritivos (...)”.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:152) “(...) as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações”. Importa neste momento salientar que o registo fotográfico ou em vídeo durante conflitos ocorridos em contexto de Creche, me permitirá uma análise futura mais detalhada.

O segundo material refere-se à reflexão de determinados acontecimentos. Neste momento importa salientar a importantíssima ajuda das educadoras para refletirmos sobre determinados assuntos relativos ao tema deste relatório. As conversas tanto a nível formal como informal com as educadoras cooperantes são fundamentais para recolher determinada informação e em conjunto podermos refletir, para mais tarde retirar as minhas próprias conclusões. Estes momentos de reflexão tornaram-se em verdadeiros períodos de diálogo e partilha, senti a dado momento que nos apoiávamos mutuamente durante toda a prática com as crianças. Salientando que “(...) o diálogo pode e deveria ser mais do que apenas uma troca de pontos de vista, pois tem capacidade para a transformação (...), já que você perde

completamente a possibilidade de controlar o resultado final” (Rinaldi (2005) citado por Paige-Smith e Craft, 2010:15).

Em suma, as notas de campo são ferramentas essenciais, podendo analisar mais tarde, esclarecendo e refletindo sobre momentos importantes para a realização do presente relatório. Importa ainda salientar o modo como esta observação foi efetuada nos diferentes contextos.

### **3.7.1.1. Observação e registos escritos no contexto de Creche**

No primeiro contexto de estágio, a observação e os registos no bloco de notas que me acompanhava diariamente, foi no meu ponto de vista mais fácil de realizar. Julgo que o mesmo se deve à própria rotina das crianças da Sala Parque e como a sua organização temporal me proporcionava algum tempo extra, para calmamente registar as observações efetuadas.

Sempre que observava algum acontecimento que considerava relevante para uma posterior análise e realização deste relatório, caso fosse possível, retirava de imediato o meu bloco de notas e procedia a esse registo. Mesmo que apontasse apenas duas ou três palavras, tentava futuramente num período mais calmo proceder a um registo mais detalhado do acontecimento. No meu ponto de vista, e tendo presente o meu modo de agir, sou levada a crer que as crianças da sala parque não se incomodavam com a minha presença ao observá-los e a registar num bloco. Contudo, procurei ser o mais discreta possível quando punha em ação a posição de investigadora, não sendo demasiado intrusiva nesses momentos. Procurei ao longo de todo o processo um “equilíbrio” entre a minha participação e a minha observação, sendo este modo de agir particularmente difícil.

Muitos dos momentos que estão no cerne desta investigação, e que contribuíram essencialmente para a escolha deste tema, foram fotografados, mas essencialmente, gravados por suporte vídeo. No início do primeiro contexto de estágio pude presenciar diversas disputas de brinquedos, que procurei olhar e observar de um modo mais cuidadoso. Posteriormente, e ao longo dos conhecimentos que foram sendo adquiridos sobre a investigação que se pretendia realizar, comecei a ter um olhar cada vez mais direcionado. Deste modo, delineei alguns modos de observação, facilitando o meu modo de estar/agir no contexto. Assim sendo, sempre que ocorria um conflito procurei encontrar-me atenta, sempre que possível, de modo a compreender a sua origem, observei o modo de interação entre pares e entre criança e adulto. Procurei observar como o adulto intervém e qual o diálogo que realiza no momento da

resolução do conflito. Foi minha intenção observar também como as crianças da primeira infância se vão apoderando das regras, e qual a ação do adulto no incumprimento de alguma regra. Importa salientar que ao ocorrer estes acontecimentos procurava filmar, sendo que assim poderia mais tarde transcrever detalhadamente o acontecimento, de modo a poder retirar as minhas conclusões “à posteriori”. Estes registos eram diversas vezes escritos no próprio dia, aproveitando o período da sesta para esse efeito. Contudo, tenho consciência que se perdeu sempre alguma informação importante, pois foi sempre minha prioridade participar ativamente em todos os períodos deste grupo de crianças na Creche, impossibilitando em algum momento o registo de alguns acontecimentos.

### **3.7.1.2. Observação e registos escritos no contexto de Jardim de Infância**

Tendo presente a pluralidade de tarefas numa sala de jardim de infância, a observação e posterior registo foi mais dificultado. Dito isto, pois tudo me leva a crer que o mesmo se deve à organização temporal deste grupo e ao modo de organizar o trabalho em sala. A participação que me era exigida enquanto estagiária era mais “intensa” em cada momento da rotina, e diariamente me encontrava quase sempre a apoiar pequenos grupos de trabalho, não descurando o que se passava ao meu redor. Contudo, não considerava correto, se me encontrasse a desenvolver uma tarefa com um pequeno grupo, afastar-me desse momento para me deslocar às crianças que se encontravam, por exemplo, envolvidas num conflito. Apresento assim consciência que muitas informações foram perdidas no decorrer de diversos momentos. Tenho em consideração, que se trata de uma limitação inerente às circunstâncias académicas desta produção.

Embora apresente as minhas dificuldades neste momento, percebi que era essencial apresentar um olhar mais atento fase a dados momentos. Deste modo, procurei alterar em parte o meu modo de estar e agir, procurando registar durante o dia alguns momentos considerados relevantes para a realização deste relatório. Por vezes aproveitava as reuniões da manhã, no momento de grande grupo, para registar algum acontecimento do momento. E neste período fui muitas vezes interpelada pelas crianças, sobre o que estava eu a escrever, respondia de imediato que estava a escrever umas coisas sobre eles, para não me esquecer.

Neste contexto foi também importante delinear alguns modos de observação, encontrando-me mais atenta a momentos específicos, dado que o momento em que ocorriam conflitos era importante ser observado, percebendo a sua origem e os envolvidos no mesmo. No contexto anterior senti que deveria ter observado com um maior enfoque a posição do

adulto fase aos momentos de conflito. Deste modo, procurei fazê-lo neste contexto. Também neste período de estágio procurei recorrer ao registo fotográfico e ao suporte vídeo. Contudo, nos momentos em que procurava utilizar estes suportes, compreendi que a posição e o diálogo das crianças se alteravam em parte, pois sabiam que estavam a ser filmados e muitas vezes me perguntavam “porque estás a filmar?”, fazendo uma quebra em todo aquele acontecimento. Deste modo, recorri muito pouco a este suporte, procurando aumentar o registo escrito.

Em certos momentos, não conseguindo registar todo o acontecimento, tornou-se importante questionar as crianças sobre o sucedido. Deste modo, foi minha intenção que as crianças participassem ativamente na elaboração destes registos, de forma a clarificarem-me o sucedido. Sendo este modo de agir uma mais-valia para recolher um conjunto de informações o mais próximo da realidade.

No momento do registo escrito, senti imensa dificuldade em transcrever exatamente o diálogo das crianças. Em alguns acontecimentos as crianças necessitavam do meu apoio na resolução de conflitos. Deste modo, senti dificuldade em proceder ao registo escrito, muitas vezes, fase ao rico diálogo que apresentam e ao número de intervenientes envolvidos no momento. Quando o mesmo se verificava procurava registar apenas algumas “palavras-chaves” para mais tarde poder me recordar do sucedido. Neste contexto sinto que descurei de algumas tarefas de investigadora, e nem sempre procedi à escrita detalhada de alguns momentos, e irreparavelmente, compreendo que ocorreram algumas perdas de informação.

### **3.7.2. Análise documental**

Compreendida a importância da observação e das notas de campo neste estudo, importa referir sobre outro procedimento de recolha de informação, sendo este a análise documental. A análise dos documentos oficiais das instituições onde realizei ambos os estágios, poderão caracterizar-se numa recolha de informações muito importante para o entendimento de alguns momentos que decorrem nos contextos educativos. Deste modo, importa compreendermos como são encarados os documentos neste tipo de investigação, e em que consistem.

Segundo Moreira (2007:153) “[p]or documento entendemos o material informativo sobre um determinado fenómeno que existe com independência da acção do investigador”. Assim sendo, a acção do investigador em nada altera este tipo de documentação. A meu ver devemos encarar este instrumento de recolha como algo de bastante valor, pois, apresentam

uma “(...) ampla gama de registos escritos e simbólicos, assim como a qualquer material e dados disponíveis(...)” (Moreira, 2007:153). Considero importante referir a perspetiva de Bell (1997:101) “[n]alguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo”.

Ao longo de ambos os contextos de estágio tive à disposição inúmeros documentos, pude consultá-los e analisá-los, retirando o máximo de registos possíveis, para poder mais tarde mobilizá-los no presente relatório. Neste âmbito, consultei os seguintes documentos institucionais: Projetos educados do primeiro e do segundo contexto de estágio, projeto pedagógico da sala Parque e ainda o projeto curricular de grupo da sala azul. Enquanto investigadora participativa, a consulta detalhada deste tipo de documentação ajuda-me a compreender e a refletir perante os objetivos que cada instituição pretende alcançar. Permite-me compreender a organização que envolve o funcionamento da instituição. Deste modo, os documentos oficiais que se encontram nas instituições poderão ser encarados como “(...) algo que se refere a qualquer aspecto do mundo social (...)” (MacDonald e Tipton (1993), in Moreira, 2007:154).

Considero importante salientar que toda a documentação institucional existente permite ao investigador compreender a cultura e a sociedade que envolve toda a instituição e assim sendo, a família e as crianças que as frequentam. Segundo Moreira (2007:154), “[n]a esfera pública de qualquer sociedade moderna, produz-se uma infinidade de documentos (...) E também as «coisas», além das pessoas e instituições, podem «falar» ao investigador social, apresentando-se como «impressões físicas» da cultura que as produziu”.

### **3.7.3. Diário de grupo: instrumento organizacional do contexto de Jardim de Infância**

Ainda no âmbito da análise documental, considero importante referir que recolhi inúmeras informações no diário de grupo usado no segundo contexto de estágio. O diário de grupo é um instrumento organizacional usado na metodologia do MEM. Torna-se fundamental compreender e descrever este instrumento perante as dinâmicas, finalidades e princípios defendidos pelo MEM.

O Diário de turma/grupo é um instrumento a que Freinet chamou de Jornal de parede. Segundo Niza (1991:28) “(...) trata-se de um instrumento mediador (de registo) do processo de planeamento e avaliação do trabalho intelectual e do desenvolvimento moral e social dos

educandos”. Este instrumento encontra-se na sala azul e é composto por 3 colunas, “não gostámos, gostámos e fizemos”. Deste modo, nas três primeiras colunas são registados pelas crianças os acontecimentos negativos e positivos que ocorrem na sala de atividades com os pares ou com os adultos. Segundo Folque (2012:56) “(...) trata-se do registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pretenda assinalar”.

O instrumento organizacional, o diário, é elementar para a resolução dos conflitos que ocorrem diariamente em contexto de sala. Este instrumento serve o conselho realizado à sexta-feira, fundamental na organização do grupo, será perante a análise deste instrumento que muitas das finalidades educativas serão cumpridas. O conselho de cooperação é um espaço e um tempo de reflexão em grupo na regulação das suas aprendizagens. Torna-se fundamental para a organização em grupo, as crianças debatem em grupo os acontecimentos que ocorreram ao longo da semana que consideraram pertinentes registar no diário. Em grupo as crianças tentam expressar os seus pontos de vista e confrontá-los com o de outras crianças, procuram resolver os conflitos, chegam a uma decisão conjunta. Nesta reunião, o grupo trabalha no sentido de adquirir uma maior consciência dos seus atos, apresentando uma maior responsabilidade no envolvimento com os outros.

O diário é o “motor do conselho”, tornando o conselho “o centro de tomada de decisões”, “(...) sendo um instrumento mediador e operador (ou alimentador) da regulação social do grupo e do processo de negociação permanente e interativa que uma educação cooperada ou democrática pressupõe” (Niza, 1991:28).

Importa neste momento realizar um maior enfoque na coluna das ocorrências negativas, intitulada como “não gostámos”. As ocorrências negativas que são registadas ao longo da semana pelas crianças e futuramente debatidas no conselho à sexta-feira, constituem verdadeiras possibilidades de tomada de consciência dos seus comportamentos e de todas as crianças envolvidas. Durante a reunião de conselho, o grupo pensa em soluções para resolver os problemas que foram registados no diário, tomando decisões. É dada à criança a possibilidade de se expressar livremente e justificar o seu registo no diário “(...) os eventos que consideram injustos ou errados faz com que a livre discussão desses registos negativos em conselho possibilite a gestão cooperada de conflitos e dela possam emergir as regras de convivência social” (Garcia, 2010:8).

É fundamental dar-se tempo à criança para que reflita sobre o seu comportamento, sobre o acontecimento que a marcou, tomando consciência das ações incorretas que teve para com o par. Perante esta reflexão e debate em conselho sobre esses momentos, as crianças tomam uma sensibilidade acrescida e têm consciência dos seus atos incorretos, evitando situações idênticas no futuro. “Estes momentos caracterizam-se como exercícios de verdadeira democracia, dando espaço à negociação, ao acordo e aos compromissos” (Garcia, 2010:8). Nessa reflexão cooperada procura-se clarificar os conflitos que ocorreram. Inicialmente identifica-se as fontes de conflitos, as crianças que efetuaram registos no diário partilham com o grupo o que aconteceu. Após essa identificação será explicitada as intenções dos atos. Futuramente serão detetadas as consequências desse comportamento negativo, para que posteriormente os intervenientes e os restantes elementos do grupo tentem colocar-se na perspetiva do outro. Por fim, procuram uma solução em conjunto, tomam decisões para resolver um determinado problema. Ao serem discutidos cooperativamente os acontecimentos negativos que decorreram durante a semana, são elaboradas um conjunto de normas que facilitam o desenvolvimento e a relação entre as crianças no contexto educativo, normas que só farão sentido quando negociadas com as crianças.

#### **3.7.4. Entrevistas às educadoras cooperantes**

Uma vez que o objeto de estudo deste relatório incide em grande parte sobre as práticas das educadoras, importa ainda referir a entrevista realizada às educadoras cooperantes. Sendo um instrumento de recolha de informação fundamental para compreendermos as suas conceções perante a temática. A entrevista permitirá retirar o máximo de conclusões possíveis acerca das conceções das educadoras e acerca do seu modo de agir na prática.

Segundo Morgan (1988), referido por Bogdan e Bicklen (1994:134), “[u]ma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...) com o objetivo de obter informações (...)”. Importa salientar que “(...) em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (Bogdan e Biklen, 1994:134). Tendo presentes as intencionalidades deste relatório, a entrevista é um processo de recolha de dados que servirá, juntamente com a observação realizada, as notas de campo e a análise documental para a recolha de mais informações relevantes.

Podemos constatar segundo Afonso (2005:97) que “[a] realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente (...)”. Ao realizar algumas leituras sobre este procedimento de recolha de informação compreendi que existem diversos tipos de entrevistas, e é uma das técnicas mais usadas em investigações na área da educação, sendo assim imprescindível.

Por fim, considero importante referir que “os investigadores qualitativos partilham, geralmente, a convicção de que, independentemente do contexto, um investigador qualitativo encontrará sempre material importante” (Bogdan e Biklen, 1994:87). Deste modo, considero que o contexto em muito pode alterar as informações recolhidas. Contudo, se apresentarmos um olhar mais atento, compreendemos que teremos sempre informação possível para mobilizar neste relatório. Importa ainda salientar que todos estes procedimentos de recolha de informações, se interligam, pois, segundo Denzin (1970) citado por Moreira (2007:178), “(...) a observação participante será definida como uma estratégia de campo que combina simultaneamente a entrevista, a participação, a análise de documentos e a introspecção”.

#### **3.7.4.1. Preparação da entrevista**

Para este processo de recolha de informação, considerei que optar por uma entrevista semiestruturada, seria o método mais adequado a este tipo de estudo. Assim sendo, para que todas as informações fossem recolhidas de um modo coerente, levando-me a compreender como é que as educadoras cooperantes agem em determinados momentos, percebendo a importância do seu papel no contexto direto com a criança, bem como, as conceções das educadoras, foi imprescindível a realização de um guião. Segundo Máximo-Esteves (2008:96) “trata-se de um conjunto de grandes questões que são colocadas a todos os respondentes, em momentos temporais distintos. As grandes questões abrem portas a respostas amplas e desejavelmente longas, eivadas de pormenor, e veicula os pontos de vista do respondente”. Contudo, e pude verificá-lo após realizar as entrevistas, que o guião é de caráter flexível, sendo que a ordem da colocação das questões variou consoante as respostas inesperadas das entrevistadas.

Antes de elaborar o guião da entrevista, considero importante referir que me apoderei de um conjunto de informações sobre este processo, de modo a realizá-la da forma mais correta e útil para este estudo. Cf. Bell (2010:138) procurei inicialmente preparar os tópicos e escrevê-los numa folha de papel, futuramente li e reli as ideias principais de modo a

compreender qual a ordem das perguntas que iria colocar às entrevistadas. Quando dei por terminado todo o processo de construção do guião procurei agir de acordo com que Bell (2010:138) defende “[p]ratique a entrevista e a gestão do tempo para garantir que o seu estilo de entrevista é claro, põe à vontade o entrevistado e lhe permite registar as respostas de forma a saber quando a entrevista chegou ao fim”.

Com o intuito de obter dados comparáveis entre as duas educadoras cooperantes envolvidas no estudo, pretendi usar o mesmo guião da entrevista de modo a posteriormente serem recolhidas as informações precisas a este estudo. No cerne deste guião (em anexo) tive sempre presente a questão geral e a questão I-A, que acompanharam todo o desenvolvimento deste estudo, só deste modo foi possível aproximar-me do objeto de estudo em causa, realizando as questões mais adequadas para a recolha de certas informações, não esquecendo os objetivos inerentes em cada temática, que se encontram descritos no guião, explorada em situação de entrevista.

#### **3.7.4.2. Situação de entrevista**

Importa neste momento referir a situação de entrevista realizada às educadoras. Sendo que em cada contexto procurei que ambas as profissionais fossem conhecedoras desde o início de estágio, do estudo que procurava realizar. Assim sendo, após a realização do guião enviei um e-mail a ambas as educadoras de modo a lembrar-lhes a temática e o objetivo do estudo, bem como o motivo da realização da entrevista. A resposta a este e-mail por parte da educadora de Creche foi imediata. Contudo, a disponibilidade para me receber não se verificou, precisando de contactar a educadora por diversas vezes até marcarmos um dia para procedermos à entrevista. Sendo que a Educadora se encontrava num período de muito trabalho não conseguiu receber-me no seu local de trabalho. Deste modo, procedemos à realização da entrevista no dia 6 de Novembro de 2013, na sua habitação num período de férias da profissional.

Quanto à entrevista realizada à educadora do contexto de Jardim de Infância decorreu no seu local de trabalho, num gabinete de coordenação da instituição, fora do seu horário letivo, e a este nível tenho presente a ajuda incondicional desta profissional ao despende do seu tempo “não letivo” para me receber. A resposta ao e-mail também foi rápida, marcando de imediato uma data a receber-me. Assim sendo, a entrevista à educadora realizou-se a 17 de setembro de 2013.

Foi dada a informação a ambas as educadoras da confidencialidade dos nomes referidos no decorrer da entrevista. Foi ainda acordado a sua gravação para facilitar a posterior transcrição da mesma. No decorrer das entrevistas procurei ouvir atentamente as entrevistadas, mostrando-lhes muitas vezes sinais de incentivo e entusiasmo ao ouvir as suas partilhas. Este processo de recolha de informação foi fundamental para poder recolher mais informações sobre as práticas destas profissionais. A entrevista foi mais uma partilha como muitas que realizámos cooperativamente no período de estágio, embora um diálogo mais direccionado à temática em estudo. Deste modo, considerei que ouvi atentamente estas profissionais, e participei ativamente neste diálogo, não descurando a minha posição no momento. Saliento que relembrámos em conjunto momentos caricatos, que deram lugar a risos de ambas as partes. Contudo, pude observar a postura de maior “descontração” da educadora de Jardim de Infância, mostrando-se muito segura das suas concepções no decorrer da nossa conversa. Relativamente à educadora de Creche, não senti esta profissional tão à vontade e segura das suas convicções relativamente à temática, verificando ao longo do seu discurso algumas contradições. Contudo, a entrevista foi um processo fundamental que ajudou a recolher informações sobre a prática desta profissional, podendo mais tarde corroborar com as situações observadas no período de estágio.

Durante o período das entrevistas, constatei que por vezes ocorriam situações de desvio à questão colocada, nestes momentos procurava ouvir a educadora e quando encontrava o momento adequado entrevia de modo a direccionar a entrevistada para o “caminho” pretendido. Por vezes as questões foram colocadas mais cedo, e foram alteradas a sua ordem, devido às respostas inesperadas que me eram dadas. Após a realização da entrevista e da posterior transcrição, foi enviado por via e-mail a transcrição das entrevistas às respectivas educadoras. Importa referir que foi um processo bastante moroso, sendo que a entrevista à educadora de Creche ressaltou em 24 páginas de transcrição e a entrevista de Jardim de Infância em 25 páginas.

### **3.8. Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise de informação.**

“E agora, o que é que eu faço?”

(Bogdan e Biklen, 1994:220).

Ao escrever todo o capítulo do quadro teórico e explicitado os métodos que escolhi para desenvolver esta investigação, bem como os processos escolhidos para a recolha de informação, dou por mim observando inúmeras notas de campo, inúmeros documentos e entrevistas para analisar. A questão centrou-se essencialmente no modo de proceder a essa análise, e o como tratar toda a informação recolhida em prol de alcançar os objetivos a que me propus.

Segundo Harry Wolcott (1994), citado por Afonso (2005:111) “[o] maior problema do investigador principiante não é o de saber como vai recolher os dados, mas sim o de imaginar o que fazer com os dados que obteve”. Inicialmente, e de modo a facilitar o meu trabalho no futuro, procurei organizar toda a informação recolhida. Transcrevi para o papel e de um modo mais detalhado todas as notas de campo que continha no bloco de notas, e que não procedi de imediato a esse registo no decorrer do estágio. Posteriormente, procurei analisar os documentos institucionais, percebendo se as educadoras referiam assuntos relativos à disciplina no decorrer do projeto de sala. A análise do diário de grupo foi outro instrumento fundamental para compreender de que modo é que as crianças participavam no contexto de sala. E mais tarde a análise das entrevistas, sendo um método fundamental para recolher mais informações sobre as conceções das educadoras, interligando-as com as informações já obtidas. Procurando efetuar o que Moreira (2007:61) designa como “triangulação de dados”, ou seja, consiste na “(...) utilização de várias fontes de informação sobre um mesmo objecto de conhecimento, com o propósito de contrastar a informação recolhida. Logicamente, quando a informação obtida a partir de diferentes fontes coincide, a evidência adquire uma força acrescida”.

Importa salientar que a análise e o tratamento da informação recolhida, é de carácter qualitativo. Sendo um “(...) processo muito (...) ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Afonso, 2005:118). Deste modo, todo este relatório é construído e consolida-se de forma a se tornar cada vez mais consistente à medida que a organização dos dados vai sendo efetuada, à medida que vou interpretando e analisando cada informação recolhida.

Assim sendo, este relatório de projeto de investigação assenta predominantemente na análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977:38) trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Cf. Bardin (1977) o uso da análise de conteúdo tem como objetivo a “inferência de conhecimentos”. Pois, todo o material, todos os dados que foram cuidadosamente recolhidos para mais tarde passarem por um processo de descrição, análise e interpretação, conduziram-me enquanto investigadora ao objetivo deste estudo, levando-me ao aumento de conhecimentos fase à temática envolvente.

Ao longo deste processo interpretativo a que me propus, realizei inicialmente uma descrição de todos os momentos considerados relevantes nesta investigação. Assim sendo e segundo Afonso (2005:118) “(...) a descrição é entendida como um primeiro patamar do processo interpretativo. Consiste no uso das palavras para produzir uma imagem mental de um evento (...)”. Posteriormente, procura-se proceder à análise de todas as informações recolhidas, tendo presente que “(...) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977:31). Assim sendo, “(...) será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (idem). Deste modo, seria a meu ver o único modo de absorver e interpretar todas as informações retiradas ao longo destes meses de investigação, com a intenção de adquirir conhecimentos fase à temática mas acima de tudo possibilitar-me a uma maior compreensão quanto às ideias emergentes em torno da problemática deste estudo.

Tendo presente a importância desta análise no campo das comunicações e de modo a retirar, interpretar e acima de tudo compreender os discursos realizados pelas educadoras cooperantes durante a entrevista, considero fundamental organizar as informações em causa por categorias de modo a atingir uma mais correta interpretação próxima da realidade. Pois, “(...) à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos”. Sendo que o desenvolvimento deste sistema de codificação abrange inúmeros passos, “(...) percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões”. São estas palavras ou frases que se designam segundo Bogdan e Bicklen (1994:221) como “categorias de codificação”.

Destacando ainda a perspectiva de Bell (2010:183) “[u]ma centena de informações interessantes soltas não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizados por categorias”. Deste modo, é minha intenção ao realizar a análise das entrevistas, interligar com as informações anteriormente recolhidas “(...) procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa” (idem). Pois, “(...) determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias” (Bogdan e Bicklen, 1994:221).

Antes de proceder à análise de conteúdo propriamente dita, bem como à criação das categorias foi necessário preceder à transcrição das entrevistas. Apresentando um processo bastante moroso e delicado de realizar. Posteriormente, foi realizada uma leitura mais atenta de cada entrevista. Segundo Afonso (2005:120) “[a] leitura repetida dos textos durante esta primeira fase faz com que o investigador se familiarize com a informação recolhida, ganhando uma crescente desenvoltura na capacidade de navegar no material empírico e de gerir um volume elevado de informação”.

Ao longo da realização deste relatório não poderia jamais descuidar da importância da interpretação de todos os dados recolhidos. Tendo em linha de conta que toda a análise de conteúdo e o processo de interpretação “vivem” lado a lado. Tal como toda a recolha de informação deveria ocorrer de um modo simultâneo com a interpretação desses mesmos dados. Segundo Máximo-Esteves (2007:103) “[i]nicialmente, é um processo algo rudimentar, que conduz a interpretações grosseiras, mas que se irá refinando com o tempo e as sucessivas recolhas e com a crescente experiência e conhecimento do investigador”. Deste modo, tendo sempre presente as intencionalidades deste estudo, é meu objetivo cruzar todas as informações e posteriores análises com as questões que foram inicialmente formuladas, só assim este relatório poderá conter a consistência e coerência pretendida. É fundamental que todas as estratégias usadas para a análise dos dados recolhidos sejam articuladas e combinadas, em prol do objeto de estudo em questão.

Dito isto, importa frisar mais uma vez, a importância da triangulação de dados, que permite cf. Máximo-Esteves (2008) compreender se nas interpretações dos dados que surgem da observação existe coerência com os que provêm da entrevista. Deste modo, todo este processo de análise permitirá compreender a coerência entre o que é realizado na prática e as conceções das profissionais envolvidas neste estudo. Segundo Máximo-Esteves (2008:103) “[a] triangulação é um processo que confere qualidade à investigação”.

É indispensável nesta fase de análise dos dados recolhidos, aliar toda a análise de informação aos conhecimentos adquiridos na recolha das referências teóricas, bem como identificar as informações mais pertinentes para o estudo. Procurando efetuar uma consolidação em relação às conceções das educadoras cooperantes, mas também de modo a (re)definir os meus princípios educativos, valorizando a escolha deste tema na prática com as crianças.

Por fim, considero importante destacar a perspetiva de Máximo-Esteves (2008:104) “[o] conhecimento construído através da interpretação dos dados em torno da questão inicial não é conclusivo nem generalizável. Os resultados da investigação são válidos naquele contexto e permitem compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo”. Porém, estas condições não retiram a pertinência deste estudo, pois, toda a análise efetuada aos dados recolhidos, levar-me-ão a aumentar os meus conhecimentos, e a responder às questões realizadas inicialmente, levar-me-ão a retirar conclusões tao próprias e pessoais daquilo que observei, mas acima de tudo daquilo que vivi e senti ao longo das 22 semanas que proporcionaram a realização deste relatório.

### 3.9. Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção

“Nem acção sem investigação nem investigação sem acção”

(Kurn Lewin, citado por Sanches, 2005:127).

Delimitado o objetivo do presente relatório, importa neste momento referir os dispositivos e procedimentos de intervenção usados ao longo estágio em Creche e em Jardim de Infância. Tal como foi referido anteriormente, o presente relatório apresenta uma componente interventiva nos contextos onde realizei o estágio. Neste âmbito, não poderia deixar de mencionar a complexidade desta tarefa, tendo presente que ao longo desta investigação tomei uma posição de estagiária-investigadora.

Ao efetuar um olhar retrospectivo sobre todo o meu percurso nos contextos de estágio e perante as leituras realizadas sobre o tipo de investigação presente neste estudo, a investigação-ação, compreendo que é um processo de longa duração, que requer muito tempo de investigação. Contudo, a minha ação esteve condicionada pelo tempo de estágio exigido. Deste modo, apenas realizei uma pequena intervenção nos contextos, interrogando-me se consegui realmente criar alguma modificação, sendo esse o eventual objetivo. Mesmo considerando esta metodologia deveras complexa, sendo complicado de aplicar no contexto em que fui inserida, apresentando dificuldades em “avaliar” a minha intervenção em prol de uma modificação positiva, procurei em cada contexto intervir, embora que num curto espaço de tempo, de modo a colmatar algumas dificuldades sentidas ao me encontrar em contacto com alguns acontecimentos.

Num primeiro contexto observei inúmeros conflitos, pondo posteriormente em causa a minha correta intervenção. Uma dificuldade sentida foi “a desobediência de algumas crianças perante a minha presença, foram momentos desafiantes em que foi necessário uma maior atenção e reflexão sobre o meu modo de atuar no terreno”<sup>5</sup>.

Num segundo contexto, ao estagiar numa sala de 5/6 anos, sendo um contexto muito diferente do anterior, recordo-me de me encontrar apreensiva, sentindo “o medo de não conseguir estar a altura destas crianças, de não conseguir responder diariamente à sua vontade fugaz de exploração, de curiosidade de constante atividade”<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Cf. Dossier de estágio - contexto de Creche.

<sup>6</sup> Cf. Dossier de estágio – contexto de Jardim de Infância.

Durante todo o período de estágio em ambos os contextos, jamais consegui abandonar todos os sentimentos e pensamentos que me envolviam diariamente, todas as dúvidas, incertezas, receios fizeram parte do meu percurso. Considero que é fundamental “(...) reconhecer a dúvida e a incerteza, reconhecer seus limites como um recurso, como um lugar de encontro, como uma qualidade, o que significa aceitar que se é incompleto, que se está em um estado permanente de mudança e que a identidade está no diálogo” (Rinaldi (1995) citado por Paige-Smith e Craft, 2010:15). Assim sendo, acredito que ao longo da minha intervenção estive diariamente em constante mudança, em constante reflexão sobre a ação, de forma a diariamente melhorar, tornando a minha prática cada vez mais coerente e consistente. A este nível percebo que a ajuda, a cooperação e dedicação das equipas pedagógicas foi fundamental para colmatar as minhas dificuldades. Saliento a importância de momentos de partilha, que a meu ver foi um dos procedimentos de intervenção. Os momentos de reflexão com as educadoras tornam-se em momentos de partilha e de reconstrução de esperança para uma melhor prática pedagógica. Através destas partilhas, manifestei a dificuldade que por vezes sentia em manter o grupo interessado nas inúmeras explorações que propunha, criando por vezes alguns conflitos. Deste modo, senti que me aliei a estas profissionais, e juntas, pensámos em conjunto estratégias para superar todas as minhas dificuldades, de forma a modificar a minha prática e ganhar mais confiança ao longo da minha intervenção.

Sinto que foi nestes contextos que aprendi realmente a verdadeira importância da reflexão antes, durante e após a ação. Segundo Paige-Smith e Craft (2010:47) “[s]ustentar uma prática eficaz nos primeiros anos de aprendizagem envolve refletir, desenvolver e, em geral, modificar nossa própria prática”. Encontrar-me-ei à altura deste desafio? Pois bem, ao refletir sobre dados assuntos e futuramente partilhá-los, julgo também provocar esse efeito nas educadoras, fazendo-as refletir sobre algo que poderia ser melhorado no contexto.

Deste modo, posso compreender que esta investigação “(...) procura resultados que possam ser utilizados pelas pessoas para tomarem decisões práticas relativas a determinados aspetos da sua vida (...) um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (Bogan e Biklen, 1994:293). Eu própria fui objeto deste estudo, não conseguindo por vezes fazer o distanciamento correto entre a posição de estagiária, e de investigadora, se é que em algum momento esse distanciamento existiu.

“A vontade de aprender e vencer, a determinação e perseverança ajudaram-me ao longo de todos os momentos”<sup>7</sup>. A postura que assumi nestes contextos, dirigiu-me a uma melhor prática, o modo como questionava estas profissionais ajudou-me a colmatar muitas dificuldades. A empatia criada desde o início, foi fundamental para agir com naturalidade, o respeito e interajuda entre os adultos, mas também a empatia criada com as crianças, levou-me à partilha e ao diálogo tão essencial para este estudo. Posso referir que foram muitos os momentos em que me senti fazer realmente parte destes grupos.

Por esta razão, afirmo que a minha intervenção se refletiu no meu modo de agir, ser e estar em ambos os contextos. Tendo a oportunidade de observar e detetar uma problemática no contexto, sendo neste caso uma dificuldade sentida inicialmente. Deste modo, foi minha intenção não criticar as equipas e a sua maneira de agir, mas sim tentar compreender os seus modos de agir, e também da minha própria intervenção. Tendo sempre presente que é fundamental “ver e ouvir com abertura de espírito (...) sem fazer juízos de valor ou tirar conclusões precipitadas” (Post e Hohmann, 2007:317).

Em suma, o meu modo de agir ajudou-me a aprender, a aumentar os meus conhecimentos e colmatar as dificuldades. Esta intervenção foi realizada também através da recolha de informação para este estudo, podendo atingir os objetivos a que me propus. A partilha de certos momentos, dúvidas, inseguranças mas também conquistas fizeram parte desta intervenção, o meu modo de dialogar com as crianças, o apelo à reciprocidade, ao respeito e ao diálogo entre elas, foram valores que julgo ter conseguido passar. Destaco, por fim, a entrevista realizada às educadoras, podendo compreender as suas conceções, o seu modo de intervenção e os princípios que defendem no âmbito deste estudo.

---

<sup>7</sup> Cf. Dossier de estágio

## Capítulo 4 - Apresentação e Interpretação da intervenção

### 4.1. Intervenção no contexto pedagógico de Creche

Os momentos de desafio enquanto estagiária, colocando “à prova” a minha capacidade de intervenção, corroboraram na atitude reflexiva que procurei diariamente apresentar. Compreendi que através da reflexão, antes, durante e após à ação poderia identificar os aspetos emergentes do grupo, aliando-me a um plano interventivo que me fizesse pensar, repensar, e procurar uma melhoria na prática, neste caso concreto, na minha intervenção nos momentos de conflito. Foram esses momentos de insegurança, de desafio, e de dúvidas perante o meu modo de agir que me levou a procurar estratégias para colmatar as dificuldades existentes, aliando-me sempre a uma reflexão cooperada com a educadora responsável pelo grupo.

A atitude de observadora atenta esteve sempre presente na minha intervenção com as crianças. Foi este olhar observador, que me ajudou a colmatar algumas das dificuldades sentidas, procurando diminuir a problemática em causa, caminhando no sentido da “situação desejada”, acreditando que as crianças apresentam capacidades na tomada de decisões e na resolução dos conflitos. Observei inúmeras situações de disputas de brinquedos, levando mesmo a agressões físicas, mordidelas, empurrões, resultando em comportamentos “não desejados”, por parte de algumas crianças. Ao recorrer às notas de campo realizadas, relembro momentos frágeis no contato direto com o grupo, mas que neste momento, são avaliados como acontecimentos fundamentais para uma aprendizagem constante, e uma intervenção mais segura e confiante. O seguinte acontecimento descreve uma situação de agressão física entre duas crianças:

“As crianças da sala Parque encontram-se sentadas à espera do almoço. A criança *D* encontra-se sentada ao lado da criança *N*. O *D* segundo a informação transmitida pela auxiliar, dá muitas dentadas à *N*. É a minha primeira semana de estágio e acabo de assistir a uma mordidela por parte da criança *D*. A auxiliar aproxima-se muda a criança de lugar e diz-lhe “Não se morde à *N*”. Durante este período não observei mais dentadas por parte desta criança”.

[Notas de campo, 24 de outubro de 2012]

As minhas dúvidas e interrogações tiveram início perante a observação deste tipo de comportamentos. Teria sido a atitude desta auxiliar a mais correta? Mudar a criança de lugar

dizendo apenas que não se morde? Como agiria eu nesta situação? O interesse pela temática começou a crescer, de modo a compreender como poderia agir nestes momentos, ajudando as crianças a controlarem as suas impulsividades. As disputas de brinquedos eram constantes nos momentos de exploração livre, sendo que algumas das situações que descrevo a seguir tiveram especial interesse na escolha da temática.

“Algumas crianças encontram-se a brincar com os puzzles na área dos jogos, mais propriamente na mesa redonda que serve de apoio a estas atividades. A criança A e a criança G disputam o mesmo brinquedo. Ambas estavam a brincar com os puzzles de encaixe. Cada criança tinha uma peça de encaixe, mas a criança A depressa despertou maior interesse pelo puzzle de encaixe da criança G. Deste modo, começou a tirar o puzzle ao amigo, acabando por ficarem os dois a puxar cada um para seu lado. A criança G defendendo o que considerou seu e, visto estar a brincar com aquele puzzle, tentou mesmo morder a criança A. Foi neste momento, que considerei oportuno intervir. Abordei calmamente a criança G para que não mordesse e disse à criança A: “ O G estava a brincar com essa peça, não devias tirá-la, a tua peça é esta (entreguei-lhe a peça que ele tinha inicialmente)”. A criança A largou o puzzle da criança G, ficando a brincar com o seu.

[Notas de campo, 18 de novembro de 2012]

Neste caso específico, compreendi que teria de intervir de modo a parar os comportamentos incorretos que levam à agressão, comportamentos que magoam e poderão pôr em causa a segurança das crianças. Através de um diálogo calmo procurei arranjar uma solução justa para ambos. Neste momento, a observação tornou-se uma ajuda preciosa para compreender quem tinha inicialmente a peça que estava a ser disputada, direcionei a criança para a peça que estava a brincar, conduzindo-a a outro campo de atenção. Julgo que este modo de intervenção, realizado pacientemente e firmemente ajudou neste conflito entre pares. Contudo, importa realçar que muito depende da situação em concreto e das crianças envolvidas, pois, este modo de intervenção poderia não resultar com outras crianças mais “persistentes”. Assim sendo, constatei que antes de delinear qualquer tipo de estratégia é fundamental conhecer-se o grupo, e conhecer (ainda melhor) cada criança, e os seus temperamentos, só assim, poderia agir em conformidade com as particularidades de cada criança, sempre na procura da resposta mais adequada à situação. Digo isto, pois no acontecimento que descrevo a seguir, o mesmo tipo de intervenção por mim realizada não foi aceite tão “facilmente” pela criança envolvida numa disputa de um brinquedo.

“Duas crianças disputam um telefone. A criança *G* brincou o dia todo com o telefone e quando o *D* também quis brincar com o mesmo objeto, a outra criança não cedeu e não queria de todo partilhar. Observei o *G* agarrado ao telefone e o *D* no lado oposto a puxá-lo. Cada um puxava para o seu lado, ambos verbalizavam “MEU, MEU”, observei uns minutos e depressa compreendi que nenhum estava com intenções de ceder. Procurei intervir e conversar com ambas as crianças. No meu ponto de vista o *G* como já tinha estado durante a manhã a brincar com o telefone, devia emprestá-lo ao *D*. Deste modo, conversei com a criança e tentei fazê-lo entender que naquele momento era o *D* a brincar. Tânia: “*G* tu já brincaste muito com o telefone. Podias emprestá-lo agora ao *D*. Procurei calmamente retirar-lhe o brinquedo e dar ao *D* (após esta intervenção senti na criança uma enorme revolta e ao mesmo tempo angústia, o *G* começou a chorar e chegou mesmo a tentar bater-me, levantou a sua mão batendo no meu braço, não querendo de todo aceitar aquela decisão que eu tinha tomado). Tânia: *G* o que estás a fazer é muito feio, eu não te faço isso, por isso também não devias fazê-lo. Estou triste contigo. E estiveste o dia inteiro a brincar com o telefone o *D* também tem direito! (Falei-lhe firmemente) A criança acalmou-se, mas passado um bocado tentou tirar o telefone da mão do *D*”.

[Notas de campo, 11 de dezembro de 2012]

Inicialmente, procurei observar as crianças envolvidas de modo a lhes dar tempo para resolverem o problema entre eles (estratégia usada neste tipo de situações). Contudo, cada um puxava ainda com mais força, gritando e manifestando nas expressões faciais o quanto se encontravam irritados com a situação. Ao intervir procurei arranjar uma solução justa e compreensível para ambas. Neste momento, ao refletir novamente sobre este acontecimento consigo apreender que se a criança *G* tivesse de acordo em partilhar o telefone, a sua reação modificar-se-ia. Talvez se o meu modo de dialogar com as crianças tivesse sido mais paciente, e se não tivesse tomado logo a iniciativa de retirar o brinquedo a uma criança para dar à outra, a resolução deste conflito fosse mais tranquila. A negociação, uma estratégia futuramente adotada (mais no contexto de JI). Neste momento, não procurei negociar com a criança, pois, prevaleceu a minha autoridade e escolha na sua resolução. Contudo, e futuramente refletindo com a educadora, compreendi que por vezes é necessário contrariar a vontade da criança, quando esse mesmo interesse e vontade não é justo para ambas as partes. A criança aprenderá a lidar com sentimentos menos bons, com a frustração de não ter alcançado o que pretendia. Porém, cabe ao educador de infância apoiar neste momento, e ajudar a criança a lidar com os seus sentimentos.

O comportamento da criança após eu lhe retirar o brinquedo, deixou-me apreensiva, com dúvidas, e na incerteza do modo como intervim. Contudo, não poderia jamais aceitar comportamentos “inadequados” sem dialogar com a criança e mostrar-lhe o melhor caminho. Procurei deste modo, apelar à lei da reciprocidade, procurei mostrar-lhe que já tinha brincado durante muito tempo, e então o *D* também tinha direito a fazê-lo. O apelo à lei da reciprocidade, na igualdade de direitos, no respeito para com a criança mas também da criança pelo adulto, foi uma das principais estratégias que procurei adotar neste contexto. Quando sou invadida pelo comportamento inesperado do *G* (Levantando-me a mão, batendo no meu braço, chorando e revoltando-se perante a minha decisão), só tive vontade de lhe devolver o brinquedo, abraçá-lo e procurar acalmá-lo. Contudo, procurei relativizar as minhas emoções, não querendo correr o risco de ser autoritária no modo de dialogar, nem demasiado permissiva no meu modo de agir. Procurei confrontá-lo perante a atitude que tomou, mostrar-lhe que o seu comportamento foi incorreto e o quanto me deixou triste. Ao refletir julgo que deveria ter reconhecido os seus sentimentos, e mostrar-lhe perante as minhas palavras que compreendia o facto de ele se encontrar irritado com a situação. Confrontá-lo com a sua forma de agir teria sido uma estratégia a adotar, procurando gradualmente que reconheça a responsabilidade dos seus atos perante os outros.

Outra situação impulsionadora da escolha desta temática, surgiu tendo presente os conflitos emergentes que ocorriam entre a criança e o adulto. Por vezes, os conflitos não ocorriam apenas perante a disputa de brinquedos entre pares, mas em momentos de constante desafio, em que questões relativas à disciplina era posto “à prova”, em que a autoridade do adulto não prevalecia em situações precisas. Deste modo, considero de todo pertinente descrever um conflito entre a minha posição e uma criança no momento da sesta, e a importante estratégia adotada.

“Todas as crianças da sala Parque estão deitadas nos catres para dormirem a sesta. Neste período o *D* continuava sentado no catre a falar, sem se querer deitar. Dirigi-me à criança tentei tapá-lo e disse calmamente: “*D*, é hora de deitar, olha à tua volta, os teus amigos já estão todos deitados”. O *D* não tirou os olhos de mim, e não deixou que eu o tapasse. Ao perceber que ao conversar com a criança calmamente, esta não alterou o seu comportamento, procurei ser mais firme no meu diálogo. O *D* não modificou o seu comportamento. A educadora encontrava-se na sala e por vezes o *D* olhava-me de lado e olhava a educadora. Ao perceber que o *D* não tencionava realizar o que eu lhe estava a pedir,

olhei nos olhos da criança e disse-lhe: “Tu não queres a minha ajuda, por isso, vais-te deitar sozinho e tapar-te. Eu vou ajudar os amigos que precisam da minha ajuda”. Ao terminar, levantei-me e dirigi-me a outra criança, procurei não dar mais importância ao assunto. A criança *D* deitou-se de imediato”.

[Notas de campo, 13 de novembro de 2012]

Neste preciso acontecimento, o sentimento de incerteza perante o modo como agi, foi partilhado com a responsável, refletindo perante a minha atitude. Procurei pensar nas características desta criança, e fui alertada para o facto de a minha presença no grupo ser ainda recente e desse modo o *D* poderia encontrar-se a “testar-me”. A educadora ao presenciar o momento facilitou a nossa reflexão, alertando-me sempre para o momento delicado em que ocorrera este confronto, sendo que no período da sesta, a posição do educador deverá ser principalmente de calma e compreensão perante a criança, nunca adotando uma posição de poder e um diálogo autoritário.

No contexto de sala tive por vezes algumas dificuldades em gerir os momentos de grande grupo. Contudo, perante a atitude de observadora, reflexiva e interrogativa que adotei neste contexto, compreendi que poderia agir com carinho e afeto para com as crianças (tal como sempre o fiz!), mostrando proximidade, compreensão e afetividade, mas ao mesmo tempo adotar uma postura firme e segura nos momentos necessários, procurando diariamente a tão “justa distância” necessária no seio de uma relação pedagógica.

Na descrição do próximo acontecimento relato o modo como fui desafiada por uma criança perante o seu sentido de desobediência. “Este momento ocorreu nos períodos intersticiais existentes na transição do período do almoço para a o momento de sesta, pedi à criança que se sentasse à espera de mudar a fralda. Olhei para a criança e disse: - “Senta só um pouco à espera que eu mude a fralda à *F*, a seguir serás tu para poderes ir dormir”. Este pedido não foi cumprido e a criança continuava de pé de um lado para o outro a correr e mais tarde a mexer na tampa da sanita podendo magoar-se. Procurei de forma firme prevalecer a minha autoridade dizendo “Não mexas, senta aqui à espera da tua vez para trocar a fralda”, a criança olhava para mim sorrindo e continuava de pé a mexer na sanita. Deste modo, peguei-o e tentei sentá-lo, deparei-me com a força que fazia nas pernas para não fazer o que eu estava a pedir, apercebi-me que entrou num momento de medição de forças comigo. Neste momento, a auxiliar tentou intervir, sentou a criança e conversou com ela sobre o porquê de estar ali à

espera e de não mexer na tampa da sanita pois podia magoar-se. A criança ao ser interpelada pela auxiliar obedeceu ao seu pedido”.

[Notas de campo, 28 de novembro de 2012]

No acontecimento acima descrito, seria importante que eu tivesse adotado um diálogo, em que predominasse o reconhecimento dos sentimentos da criança, dizendo-lhe que compreendia que se encontrava irritado por estar ali à espera, mas ao agir assim poder-se-ia magoar. Uma das grandes dificuldades começou a surgir a meio do estágio, principalmente nos momentos intersticiais, caracterizando-se em momentos de maior agitação e destabilização pelas crianças que se encontravam à espera. O olhar atento deveria predominar não apenas pela criança a quem eu correspondia às suas necessidades básicas mas a todo o grupo.

Uma das estratégias que procurei adotar, foi procurar analisar sempre muito bem a situação em causa. E sempre que alguma criança procurasse entrar numa medição de forças comigo, jamais deveria adotar a mesma postura. Transmitir à criança os meus sentimentos, e como a sua atitude me magoou foi outra conduta por mim adotada. Em certos momentos, foi necessário adotar uma postura de maior firmeza, tendo presente que os profissionais de educação deverão ter atenção ao que dizem às crianças mas também à forma como estabelecem esse diálogo. Deste modo, procurei nas situações que divergem da disciplina estabelecida, utilizar, quando assim se justificasse, uma conduta mais firme, sendo mais assertiva nesses momentos. O modo como estabelecia o diálogo e colocava a minha voz (sem jamais usar um tom elevado) nestes momentos, foi gradualmente modificada, só assim poderia apelar ao respeito e fazê-lo transparecer, foi necessário encontrar o equilíbrio necessário nessa conduta. Procurei nunca adotar uma postura agressiva no modo como verbalizava, mas também jamais demasiado permissiva, nesses momentos. Assim sendo, pareceu-me a assertividade a melhor estratégia a adotar, foi sempre minha intenção ao observar as crianças, ao escutá-las neste momento, adotar um diálogo que transparecesse o modo como a sua conduta incorreta, me incomodou e como incomodou os outros.

A minha conduta, e assim as estratégias de intervenção adotadas aliaram-se também na transmissão dos valores que considero importante transmitir, a partilha esteve sempre muito presente neste contexto, ajudar as crianças a compreender o importante sentido da partilha com os seus pares. O seguinte acontecimento decorreu no exterior, durante o importante momento de brincadeira no recreio.

“A *D* tinha uma bola de pano nas mãos e agarrava-a com toda a força. O *B* aproximou-se e tentou tirar-lhe a bola. A *D* começou a gritar sem largar a bola enquanto o *B* puxava a bola para si (produzia também alguns gritos). O *B* acaba por desistir e larga a bola com um ar muito triste. Entretanto dirijo-me à *D* e digo: “Olha *D* a bola não pode ser só para ti, podias emprestar ao amigo. Tu também gostas que o *B* te empreste os brinquedos”. A *D* dirige-se ao *B* e dá-lhe a bola. Eu digo-lhe: “Que linda *D*, a partilhar a bola”. A *D* sorri”.

[Notas de Campo, 17 de dezembro de 2012]

É notório neste acontecimento, como por vezes não devemos intervir de imediato, e como as crianças acabam por desistir do conflito em causa, procurando outro campo de atenção. Contudo, nesta situação considerei importante que a *D* partilhasse a bola com o *B*, tentando mostrar-lhe o importante sentido da partilha. Ao sugerir a partilha da bola, a *D* depressa decidiu fazê-lo. A minha intervenção realizou-se no sentido de dar a possibilidade à *D* de escolher o que poderia fazer, respeitando também os seus interesses. O incentivo a “bons comportamentos” e o valorizar as atitudes das crianças foi uma estratégia que procurei diariamente utilizar. Sendo fundamental essa valorização para a autoestima da criança e para que ela acredite que realmente é capaz. Outra dimensão fundamental de destacar é a importância das regras neste contexto. As crianças da primeira infância aprendem gradualmente a cumprir as regras que são estabelecidas pelo adulto, começam a apresentar um sentido de si e dos outros no modo como interagem. Assisti em certos conflitos, que quando a criança magoava um amigo, depressa lhe dava um beijinho e uma festinha, mesmo sem que o adulto a incentivasse a fazê-lo. Por vezes, a arrumação dos objetos encontrava-se já incutida em algumas crianças, e sempre que as crianças ajudavam o adulto a arrumar, eu procurava valorizar esse comportamento. Como podemos observar no acontecimento abaixo, o mesmo se verifica, sendo a valorização fundamental em todo o processo.

“Os momentos de brincadeira livre eram notórios na sala Parque, mas o momento da arrumação era um momento ainda de muita aprendizagem para aquelas crianças. Deste modo, procurei introduzir uma pequena música. Sempre que algum adulto da sala referia “Está na hora de arrumar”, eu e a Educadora procurávamos incentivá-los a arrumar. Por vezes cantava, “vamos arrumar, começa devagar, quem não conseguir, ajuda irá pedir. 1, 2 e 3 cada coisa de sua vez...” No dia em que as garrafas versáteis (maracas) se encontravam espalhadas pelo chão, a *C* sem que nenhum adulto lhe dissesse começou a arrumá-las todas no mesmo sítio. “Muito bem *C*, que linda menina!”

[Notas de campo, 14 de janeiro de 2012]

Neste contexto, compreendi que as atividades a realizar deveriam ser pouco dirigidas, dando a oportunidade às crianças de explorar livremente o espaço e os materiais ao seu redor. Pois, segundo Post & Hohmann (2011:69)

“os educadores interagem com bebés e crianças pequenas de uma maneira muito física, sabendo que tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e activo”.

Ao assumir uma atitude mais liberal face a essa exploração minimizava os possíveis conflitos a ocorrer. Procurei ao longo da minha intervenção apelar a uma exploração sensorial, realizando atividades não direcionadas e não muito demoradas, na medida em que se assim fosse, as crianças dispersavam a sua atenção. Partindo dos critérios na escolha e seleção de materiais de Post e Hohmann (2011) procurei proporcionar às crianças a exploração de materiais diferentes, como as diversas caixas de cartão, também a exploração livre de tintas, em que realizei pequenos grupos de crianças para que juntos pintassem no papel cenário, apelando à partilha de espaço entre o grupo. Procurei na minha intervenção corresponder aos seus interesses e motivações, respeitando o sentido de liberdade durante as explorações que realizavam. Neste sentido, as atividades lançadas bem como as estratégias de intervenção adotadas proporcionaram-me a construção de inúmeras aprendizagens fundamentais para uma melhor prática e para a contínua construção da minha identidade profissional, compreendendo as capacidades que crianças da primeira infância apresentam.

#### **4.2. Intervenção no contexto pedagógico de Jardim de Infância**

No contexto de Jardim de Infância, foram também implementadas algumas estratégias de intervenção, procurando aliar-me a uma prática mais consistente e coerente. Atualmente, consigo compreender que foram as minhas dúvidas e inseguranças que levaram a muitos comportamentos “não desejados” das crianças, pondo à prova a minha capacidade para intervir nessas situações. Os momentos de constante reflexão com a educadora cooperante perante as situações de maior “desafio”, proporcionaram-me inúmeras aprendizagens, e uma modificação fundamental na minha prática, adequando toda a minha maneira de ser, estar e agir à situação em causa.

Na prática com as crianças é amplamente reconhecido as competências do educador de infância na gestão da sala e do grupo, como promoção de um clima positivo para a aprendizagem e a socialização (cf. Carita, 1997), foi a este nível, na gestão do grupo em contexto de sala que surgiram as minhas principais dificuldades. Houve momentos durante a prática com as crianças que a minha autoridade era posta em causa, e nem sempre os meus “pedidos” eram aceites. O facto de as crianças compreenderem a minha “posição de estagiária”, levaram-nas inicialmente a testarem os meus limites. Tal como referi anteriormente no contexto de Creche, também neste contexto procurei conhecer melhor as crianças, procurando uma resposta mais adequada às situações.

Considero de todo pertinente referir que o grupo encontrava-se inserido nas dinâmicas metodológicas do M.E.M, sendo a meu ver, um modelo curricular bastante complexo. Deste modo, procurei inicialmente compreender as suas características, sendo uma delas, a gestão cooperada do currículo. Assim sendo, apresentavam uma organização temporal partilhada, em que as crianças poderiam planear as suas atividades e o seu plano diário. O trabalho cooperativo predominava neste contexto educativo, trabalhando em pequenos grupos, em pares ou individualmente. Porém, era nos momentos de grande grupo que as principais dificuldades surgiram, criando ocasiões de maior agitação e desestabilização por parte de algumas crianças.

Para ganhar mais segurança durante a prática e nos momentos de intervenção em grande grupo, procurei lançar-me logo na segunda semana de estágio nesse desafio. Contudo, compreendi efetivamente que não ia ser tarefa fácil. Assim sendo, a modificação da minha conduta foi necessária para que a minha palavra fosse realmente ouvida e respeitada. O tempo de duração das minhas intervenções com o grande grupo, momentos de partilha sobre assuntos que o grupo se encontrava a desenvolver, passou a ser mais curto, tendo a sensibilidade de compreender quando o grupo já não se encontrava interessado naquele momento. Assim sendo, uma das estratégias usadas neste contexto foi precisamente o tempo de duração nas dinâmicas de grande grupo. Durante a partilha realizada pelas crianças, no momento de comunicação, procurei observar inicialmente a educadora, e compreendi que em alguns momentos necessitei de mediar o diálogo, de modo, a que as crianças não se estendessem muito nas suas partilhas, nem “fugissem” ao assunto abordado. No seguinte exemplo descrevo as dificuldades que por vezes sentia em ser ouvida.

“As crianças encontravam-se sentadas no tapete à espera de irem almoçar. Contudo, o facto de ainda ser relativamente cedo fez com que fosse criado ali um momento de alguma agitação. Encontrava-me sentada numa cadeira com 21 crianças à minha frente, cada uma falava e falava e nem se aperceberam da minha presença. Procurei gentilmente chamá-los à atenção, mas todas as tentativas de retorno à calma estavam a falhar. Recordo-me da presença da educadora e da auxiliar, mas como cada uma se encontrava ocupada na imensidão de tarefas a realizar no contexto de sala. Foi então, que a educadora pediu-me que realizasse o registo junto das crianças sobre a sessão de animação cultural que ocorrera na semana anterior, sendo dinamizada pela avó de uma das crianças. Após um momento de diálogo bastante firme da minha parte, consegui ter algum silêncio na sala, de modo a fazer-me ouvir e conseguir explicar a tarefa. O diálogo estabeleceu-se apenas por alguns segundos, e a agitação e ruído inicial voltou a ocorrer, foi então que a educadora pediu que as crianças ouvissem o que lhes estava a pedir, “Quem é que está a falar? A Tânia não vos pediu para ouvirem o que ela vos vai dizer? Quando vocês estão a falar ela também vos ouve.” O silêncio fez-se notar, nesse momento continuei questionando as crianças sobre as aprendizagens que fizeram no momento da sessão de animação cultural sobre Fernando Pessoa”.

[Notas de campo, abril de 2013]

Neste acontecimento, julgo que o principal motivo de não estar a conseguir dialogar com o grupo, e por vezes as crianças não me ouvirem, foi principalmente devido ao desinteresse por parte de algumas crianças. É fundamental frisar que esta recolha de informação, já tinha sido realizada anteriormente pela auxiliar, sendo que eu apenas procurei concluir, e saber se alguma criança tinha mais alguma coisa a acrescentar. Ao refletir com a educadora sobre este momento agitado, e a meu ver também inseguro relativamente à minha postura, não tive medo de expor todos os meus sentimentos. Ao longo do estágio foi fundamental ouvir e escutar a partilha da educadora cooperante, partilhar as minhas angústias, inseguranças, medos e receios perante o meu modo de intervenção. Esta profissional de educação procurou acalmar-me perante as inseguranças do momento e fazer-me compreender que esta dificuldade não se devia apenas à minha postura mas a todos outros fatores que envolvem a vida da criança, recordo-me das suas palavras: “Tânia, não se deve apenas ao teu modo de intervenção, mas sim, também à grande dificuldade das crianças saberem ouvir. Eu também sinto em alguns momentos dificuldades. Mas infelizmente, também temos tendência para falar mais do que eles, pensemos no tempo “de antena” que os adultos e as crianças têm?” (Educadora num momento de reflexão cooperada)

Esta questão da educadora, levou-me realmente a pensar que nem sempre os escutam quando precisam e quando desejam ser escutados. O “peso” da escuta tem um valor incalculável neste contexto, neste caminho de relações constantes. Perante o modo de agir da educadora, compreendi que poderia melhorar alguns aspetos no modo como realizava a minha intervenção junto das crianças. Assim sendo, procurei encontrar estratégias de modo a colmatar este tipo de dificuldades. Recorri às minhas notas de campo, e as palavras da educadora quanto a esta minha “insegurança” foram de compreensão, ânimo e reconstrução de esperança para os momentos seguintes. A educadora procurou transmitir-me que juntas procuraríamos estratégias para alcançar a segurança que necessitava na altura para “gerir os momentos de grande grupo”, referiu-me “(...) quero dizer-te que não tem tanto haver contigo, mas sim repensar em estratégias para captar a atenção deles e que eles entendam o que é solicitado” (Educadora). O meu trabalho foi constante, Como melhorar a construção da disciplina para resolver este tipo de conflito? Como estabelecer essa disciplina e intervir de modo a ouvir e ser ouvida? Como intervir para gerir este momento de grande grupo? Na modificação da minha conduta, procurei apresentar uma postura mais assertiva, procurando encontrar um equilíbrio, e a justa distância tão necessária neste contexto.

A criança ao sentir que é respeitada partirá no caminho de respeito para com todos os outros. Julgo que este é o caminho mais correto para a reciprocidade. A criança sente quando é diariamente respeitada por alguém, quando o adulto respeita as suas necessidades, o seu ritmo, a criança torna-se mais confiante e capaz de aprender positivamente no meio de relações de respeito recíproco. Sendo na base da lei da reciprocidade que procurei diariamente caminhar num sentido de estabelecer a disciplina, apresentando uma conduta mais assertiva, um diálogo mais direto e firme, respeitando sempre as crianças, jamais sem cair no autoritarismo, e num estabelecimento de “poder”. O seguinte exemplo descreve o modo como intervimos em alguns momentos:

Tânia: - “Desculpem, mas estou triste. Eu não estou a ser capaz de falar, vocês estão realmente a fazer muito barulho e não me estão a conseguir a ouvir. Quando vocês falam eu não vos oiço?”

(O grupo permanecia em silêncio)

Tânia: - “Respondam-me! Oiço ou não?”

Algumas crianças: - Sim, ouves e respeitas-nos.

Tânia: “Então eu quero que me expliquem, porque estou aqui à tanto tempo a querer falar e ninguém me está a ouvir, e ainda por cima continuam a falar ao mesmo tempo que eu. Agradeço então que se preparem para ver e ouvir a tarefa, não irei repeti-la mais vezes”. (realizei gestos enquanto falava) (O grupo fica todo em silêncio, observando-me. Julgo que consegui colocá-los a pensar e compreenderam a atitude a tomar naquele momento).

[Notas de campo, abril de 2013]

Aprendi que por vezes é necessário tomarmos atitudes assertivas para com o grupo, mostrar-lhe o quanto as suas atitudes magoaram o outro e não ter medo de mostrar que nos encontramos tristes e mesmo chateados. A estratégia usada de utilizar gestos enquanto falava, foi partilhada pela educadora, e eu própria passei a usar essa estratégia. Numa reflexão cooperada, a educadora referiu-me que perante todas as dificuldades por vezes das crianças ouvirem o adulto e de nem sempre compreenderem o que é solicitado, “Falei sobre isto com o gabinete psicopedagógico e iremos utilizar uma estratégia de autoinstrução” (EJI). Sempre que as crianças se encontravam agitadas, falando em momentos que a educadora procurava ser ouvida, esta transparecia segurança nas suas palavras, falando de um modo assertivo para todo o grupo. Recorri às notas de campo, sendo possível exemplificar este momento.

EJI: -“Desculpem, amigos. Mas não podemos continuar, vocês não se encontram preparados para continuar esta tarefa importante”.

(Quando o silêncio pairava no contexto em que se encontravam a educadora referia...)

EJI: - “Muito bem, agora sim. Podemos continuar, sentem-se preparados? Estão a ouvir? (Realizava gestos) Estão a ver? (Realização de gestos.) Vamos todos juntos nos concentrar e ouvir com muita atenção para podermos perceber o que é para fazer”.

Deste modo, procurei usar esta estratégia de intervenção no momento de grande grupo. Compreendi que através desta mudança de conduta, conseguia que as crianças ouvissem e respeitassem a minha palavra, apresentando uma melhoria neste momento interventivo muito significativa e importante para continuar na procura de uma boa prática educativa.

Embora agisse deste modo mais assertivo em alguns momentos, procurei adequar sempre a minha conduta à situação em causa, muitas estratégias foram usadas para estabelecer a disciplina com o grupo. Por vezes, sentava-me simplesmente à frente do grupo, dizendo que já me encontrava preparada para começar, e permanecia em silêncio. Era notório a

compreensão de algumas crianças e as mesmas referiam “xiuu, não vêm que a Tânia quer falar?”. Por vezes, quando percebia que era apenas uma ou outra criança que se encontrava a falar, procurava que essas mesmas crianças participassem de imediato na partilha que estava a ocorrer, perguntando a sua opinião. Compreendi que muito dependia da personalidade de cada criança, da situação em causa, mas também da minha maneira de estar e agir naquele preciso momento.

Para além dos momentos que divergiam da disciplina estabelecida, ocorriam diariamente conflitos entre pares. Neste contexto, os conflitos predominavam mais nas agressões físicas e verbais. Comecei a apresentar um olhar mais atento face a estes conflitos, e compreendi que a grande maioria das vezes as crianças recorriam muito ao adulto para os resolver, principalmente, a mim. Deste modo, passei a adotar a estratégia de apelo ao diálogo entre as crianças envolvidas no conflito. O seguinte exemplo descreve a estratégia que usei durante esses momentos.

“A criança *R* e a criança *M* encontravam-se a montar um puzzle, a criança *M* choraminga a dizer que queria montar o puzzle, mas a *R* retira-lhe as peças, ficando com as peças todas para ela.

( *A M* aproxima-se de mim... )

*M*: -“Tânia, a *R* não me deixa fazer o puzzle, ela tirou-me as peças”.

*Tânia*: “Explicaste-lhe que também gostavas de fazer o puzzle com ela? E que não gostaste da atitude dela? Vai ter com ela e conversem”.

Mais tarde, percebi que as duas crianças já se tinham entendido, ao abordá-las, disseram-me “ Decidimos fazer o puzzle juntas”.

[Notas de campo, 20 de maio de 2013]

Sempre que as crianças se dirigiam a mim com “queixinhas” dizendo que o amigo lhes bateu, ou que lhe retirou algum objeto que queria. Procurava analisar a situação, apelar à criança para que dialogasse com o amigo, explicando o que não gostou. Acreditei nas capacidades das crianças na resolução dos seus conflitos. Contudo, se observasse que tal não era possível, procurava intervir ou até mesmo dar possíveis soluções para a sua resolução. O acontecimento seguinte descreve o modo como por vezes tinha de interferir no seio do conflito:

(Encontrávamo-nos no refeitório, prontos para mais um almoço e as crianças encontravam-se sentadas nos seus respetivos lugares. A *M* e o *A* sentaram-se durante o meu período de estágio na mesma mesa, era notório o modo como ocorriam rivalidades entre eles, mas ao mesmo tempo se uniam e trabalhavam em equipa). A *M*, entrou no refeitório com um ar triste, compreendi que algo tinha ocorrido na transição até ao refeitório. Contudo, a agitação do momento impossibilitou-me de conversar de imediato com a criança. Distribui a comida por cada mesa e compreendi que era absolutamente necessário ouvi-la.

*M*: - “Ele está-me a chamar caracolada”.

*Tânia*: - “*M*, tenta resolver as coisas com ele, procurem conversar”.

*M*: - “Já tentei. Ele não me ouve”.

*Tânia*: - “*A*, podes ouvir o que a *M* tem para te dizer? Acho que é muito importante”.

(Entretanto eu afasto-me continuando a distribuir os almoços. Ao chegar novamente perto da mesa onde as duas crianças se encontravam sentadas, deparei-me com a extrema sensibilidade da criança *M*, encontrando-se a chorar, sentei-me num lugar disponível naquela mesa e procurei ouvir ambas as partes. Percebi que embora apelando para que as crianças conseguissem conversar e resolver o conflito sozinhas, naquele momento era necessário a minha ajuda).

*M*: - “Ele continua a chamar-me caracolada (as lágrimas caíam-lhe pelo rosto)”.

(limpei as suas lágrimas e pedi que se tentasse acalmar para que juntos pudessemos conversar).

*Tânia*: - “Expliquem-me como tudo começou”.

*M*: - “Então, sabes que o *A* às vezes chama-nos nomes, e agora está a chamar-me caracolada”.

*Tânia*: - “*A*, queres dizer alguma coisa quanto a isto?”

*A*: - “Então é verdade, já viste o cabelo dela? É caracolada sim...”

*M*: - “O meu nome não é caracolada” (*M* levanta o seu tom de voz)

*Tânia*: - “Calma *M*, sabes que assim também não vais resolver as coisas”.

*M*:- “É sempre assim *Tânia*, não é justo”.

*Tânia*: - “*A*, já tínhamos conversado sobre isto de chamar nomes aos amigos. Tu gostavas que te chamassem nomes?”

*A*: - “Sim!”

(A *M* continua a chorar... o *A* em cada momento que eu procuro conversar com ele, risse e é notório o seu ar de desinteresse).

*Tânia*: - “Desculpa *A*, mas vamos conversar e tentar resolver isto. Não estás a ter uma boa atitude”.

*A*: - “Mas ela é mesmo caracolada”.

*Tânia*: - “*A*, o cabelo da *M* tem caracóis, é uma característica dela. O teu é liso! O meu também é liso. Olha o cabelo da *C*, também tem caracóis. Todos nós somos diferentes e devemos conseguir respeitar essas diferenças”.

*M*: - “Por isso acho que não devias chamar-me isso, sabes que eu não gosto”.

*A*: - “Caracolada, és uma caracola”.

*M*: - “Ó *Tânia*, vês”!

*Tânia*: - “*A*, chega! Nós temos nomes... eu chamo-me *Tânia*, tu *A*, é para as pessoas nos chamarem pelo nosso nome”.

(O *A* olha para mim, e mantém-se calado).

*Tânia*: - “Acho que devemos combinar aqui uma coisa, os três. Vocês vão tentar fazer um esforço ainda maior para se respeitarem. Mas *M* atenção, não é só o *A*, tu também tens de fazer esse esforço. Sabes, que às vezes também dizes coisas ao *A* que ele não gosta. E ele também te diz coisas a ti que tu não gostas. Como tal, vamos pensar mais no outro e respeitá-lo. Está bem? Fica combinado? Vamos comprometermo-nos a fazê-lo”?

*M*: - “Sim, por mim, sim”.

*Tânia*: - “*A*, e tu”?

*A*: - “sim. Está bem”.

(Afasto-me da mesa, dando a liberdade às crianças de conversarem sem a minha presença por perto. Reparei que já se encontravam a conversar “civilizadamente”).

*M*: - “*Tânia* já está tudo melhor, estamos a fazer um esforço”.

*Tânia*: - “Muito bem, eu sei que vocês são capazes”.

[Notas de campo, 24 de abril de 2013]

Perante este longo registo deste acontecimento refleti principalmente sobre a minha postura. Terei eu agido corretamente? A grande maioria das vezes, apelei ao meu bom senso para ajudar as crianças a resolver estes tipos de conflitos. E neste caso específico sinto que falei nos aspetos fundamentais na mediação do conflito. Procurei inicialmente entender o problema e como surgiu, procurei fundamentalmente que ambos se tentassem colocar na posição um do outro, procurei apelar ao respeito e por fim à tentativa de melhorar, pois, diariamente encontramos-nos em constantes melhorias. O modo como passei a valorizar as boas condutas do grupo foi a meu ver uma boa estratégia a adotar, acreditando mas

principalmente demonstrando que acreditava nas capacidades que eles tinham para resolver os conflitos entre pares. Neste contexto para além das agressões verbais, como se verifica no acontecimento anterior, ocorriam por vezes alguns conflitos de agressão física, sendo que nesses momentos eu procurava intervir, de modo a parar com os comportamentos que magoassem o outro e a eles próprios.

“Encontrava-me a ajudar a arrumar a área da plástica, começo a ouvir uma criança a chorar. Olho em direção ao tapete e encontro o *T* e o *AN* a baterem-se mutuamente. Vejo ainda o *S* no meio. Aproximo-me e observo a aflição do *AN* a chorar. Compreendi que tinha de intervir, ambos não estavam a ser capazes de resolver o problema.

*Tânia:* - “O que se passou *AN*”? (O *AN* tentava explicar-me a chorar muito).

*A:* - “O *S* disse ao *T* para não ser ao pé de mim”.

*S:* - “Não, não”!

*A:* - “Foi, foi”!

*Tânia:* - “*T*, consegues explicar-me o que se passou para em conjunto podermos arranjar uma solução”?

*T:* - “O *AN* estava a dizer que era mentira o que o *S* disse, só que não. E ele começou a bater-me. E dar assim as mãos (Representa por gestos o modo como lhe bateu).

*Tânia:* - “*AN* tu bastes-te ao *T*”?

*AN:* - “Nãooo... o *T* é que começou”.

*Tânia:* - “Olhem lá e é assim que tratamos os nossos amigos, é assim que conversamos uns com os outros? Conversem um com o outro, o que acham que tem a dizer um ao outro”?

*T:* - “Eu posso dizer ao “*AN*” para não me magoar mais”.

*A:* - “Mas o *T* é que começou...”

*S:* - “Eles estavam a dar pontapés na cara, *Tânia*. E eu tentei separar”.

*Tânia:* - “Mas nós batemos aos nossos amigos”?

*T:* - “Mas não fui eu que comecei”.

*Tânia:* - “Não interessa quem começou, pensem é na atitude que tiveram, trataram mal um amigo, o que acham que podem fazer para remediar isso”?

*T:* - “Desculpa”.

*Tânia:* - “O *T* deu o primeiro passo e muito bem. Tens alguma coisa a dizer *A*”?

*A:* - “Desculpa” (olhando-se nos olhos e dando um aperto de mão um ao outro.)

[Notas de campo, 7 de maio de 2013]

Neste exemplo de agressão física o modo como as interoguei de forma a compreender o conflito em causa, apelando ao diálogo entre eles, foi a meu ver a melhor estratégia a adotar no momento. Sempre que os conflitos entre pares ocorriam procurava que as crianças conversassem e encontrassem em conjunto uma solução, só perante essa negociação dialogada é que as crianças realmente compreendiam a atitude dos seus atos, e muitas vezes procuravam pedir desculpa ao amigo que magoaram, sendo verdadeiros e sinceros nesse momento, pois só assim a resolução do conflito fazia realmente sentido para as crianças envolvidas.

Durante a prática com as crianças, dei continuidade ao que já era praticado na sala, procurando adaptar-me à metodologia presente, tentando ir ao encontro dos interesses das crianças. Mesmo que tivesse pensado num tipo de intervenção diferente, procurava adaptar-me tornando uma exploração mais rica e interessante para o grupo, podemos observar no exemplo seguinte o modo como procurei essa adaptação.

(O grupo encontrava-se envolvido na temática das sementes. Questionei o grupo sobre as sementes que eles conheciam, e sobre se era necessário terra para crescer uma planta. Ao colocar-lhes algumas questões fui interpelada por uma criança, levando-nos para caminhos opostos do que eu tinha planificado).

A ideia do *J* foi a seguinte: - “Podemos fazer uma experiência, por uma semente na terra com água, e outra semente noutra lugar”.

*M*: - “Mas elas precisam de sol, temos de as colocar ao sol”.

(Interpelei o grupo sobre se realmente as sementes necessitavam de sol e terra para crescer). A criança “*M*” referiu que a terra não faz cair a planta.

Foi oportuno direcionar a realização da atividade de acordo com o interesse que a criança apresentava, e assim, iniciar a atividade que eu tinha em mente, a germinação. Colocada em prática a experiência, as crianças efetuaram o registo e comunicaram futuramente ao grupo. Foi notório o espírito de interajuda entre eles”.

[Notas de campo, 30 de abril]

Em suma, destaco as estratégias principais usadas na resolução de todo o tipo de conflitos que observei neste contexto, a atitude de escuta e o diálogo. Através da escuta e respeito pela criança procurava compreender a sua opinião, e sempre que considerava os seus comportamentos “não adequados” procurava transmitir-lhe a minha opinião. A meu ver o facto de darmos oportunidade à criança de se expressar, incentivamos a comunicação e

apelamos ao diálogo, sou levada a crer que é uma das estratégias mais eficazes na resolução dos conflitos. Ao longo da minha intervenção procurei que as crianças se fossem apoderando destas mesmas estratégias, no seguinte exemplo compreende-se como por vezes as crianças da sala azul eram bastante autónomas na resolução dos seus conflitos.

*I*: - “Chamaste-me chata e má, vou escrever no diário”.

*J*: - “Mas eu já te pedi desculpa, o diário é só para escrever as coisas que não resolvemos”.

*I*: - “O diário é para resolver tudo. Não é só para resolver o que não pedimos desculpa.

*MB*: - “Não, não é. Não é para resolver tudo, é para resolver aquilo que não conseguimos sozinhos”.

*I*: - “Ah, está bem”. (*A J* continua a conversar com a *I*, pedindo-lhe desculpa. A *I* afasta-se e risca o nome no diário).

*Tânia*: - “I porque riscaste o teu nome no diário”?

*I*: - “Porque pedimos desculpa uma à outra e resolvemos as coisas sozinhas”.

[Notas de campo, 21 de Maio de 2013]

As crianças da sala azul são conhecedoras das regras existentes, pois fazem sentido para o grupo. Contudo, por vezes era necessário relembrar as crianças dessas mesmas regras ao longo da minha intervenção, lembrava-as de modo indireto, sugerindo sempre que se ajudassem uns aos outros. Só assim poderia respeitar o grupo, induzindo-os a respeitar as regras sem que fossem “forçados”. Quando as regras fazem sentido eles próprios as respeitam. O seguinte exemplo descreve o meu modo de intervenção nesses momentos.

“(A criança *T* e a criança *A* trabalham em conjunto na área da escrita, abordam-me constantemente...)

*T*: - “*Tânia* o que está escrito aqui (mostrando-me um cartão do ficheiro de palavras).

*Tânia*: - “Então, ai diz GA RRA FAS, mas *T* está aí a imagem”.

*T*: - “Pois é, obrigado”. (Afasta-se até ao local da escrita. Posso referir que o *T* e *A* passaram o período da tarde, até à hora do lanche nesta área).

*T*: - “Olha *Tânia* o que eu e o *A* estivemos a fazer, escrevemos muitas palavras do ficheiro das palavras que construímos”.

*Tânia*: - “Muito bem *T*, adorei ver o vosso empenho. Mas agora é hora de irmos lanchar, acho que é necessário começarmos a arrumar”.

*T*: - “Oh, mas nos queremos continuar”.

*Tânia*: - “Acredito *T*, mas já reparas-te, está na hora de irmos para o refeitório lanchar. O que é que tu vais fazer? Podias pedir ajuda ao *A* para arrumar a área da escrita”.

[Notas de campo, 29 de maio de 2013]

O *T* não se sentiu obrigado a arrumar a área da escrita, a meu ver o *T* sentiu ter liberdade de escolha, ao dizer-lhe “Acredito *T*, mas já reparaste, está na hora de irmos para o refeitório lanchar. O que é que tu vais fazer? Podias pedir ajuda ao *A* para arrumar a área da escrita”. O *T* acabou por arrumar a área com o *A* e prepararam-se para o lanche, pois as regras fazem sentido para estas crianças.

É essencial interpretarmos aquilo que vemos, mas acima de tudo refletirmos sobre tudo o que envolve estes momentos de conflitos, seja entre pares ou entre a criança e o adulto. Só deste modo situamo-nos numa prática em que se procura diariamente uma melhoria e uma intervenção educativa de qualidade sempre em prol do bom desenvolvimento do grupo. Procurei diariamente neste contexto, adaptar a minha intervenção a cada situação, em prol de uma intervenção mais segura, na procura de um grupo de crianças satisfeito e uma prática pedagógica coerente e refletida.

## **Capítulo 5 - Apresentação e análise das informações recolhidas em situação de entrevista**

No presente capítulo pretendo realizar uma análise às respostas recolhidas em situação de entrevista às educadoras cooperantes, apoderando-me das suas convicções e conceções sobre a temática, procedendo a uma triangulação entre as suas respostas, as análises dos documentos institucionais, bem como, a observação que realizei nos períodos de estágio. O processo interpretativo neste capítulo foi predominante, interpretando cuidadosamente as situações observadas em contexto de estágio perante o modo de intervenção das educadoras. Deste modo, procuro ainda cruzar as diversas informações recolhidas com os pressupostos teóricos estudados. Consigo apreender mais uma vez a importância das notas de campo, podendo correlacionar as informações recolhidas em situação de entrevista com a prática educativa observada nesses contextos.

Após as informações recolhidas em situação de entrevista procurei colocar em paralelo as respostas de ambas as educadoras, analisando-as e refletindo sobre as conceções das profissionais, levando-me a criar diversas categorias de análise. Estas categorias consistem no reagrupamento de diversos temas inerentes à temática envolvente, tendo presente as temáticas abordadas no guião de entrevista e as respostas das educadoras cooperantes. Importa referir que esta reorganização foi realizada após as respostas das educadoras. Assim sendo, algumas respostas que as profissionais deram foram agrupadas noutra categoria não correspondente à temática abordada no guião, uma vez que o conteúdo da resposta se adequava a essa categoria. Nos anexos encontra-se o quadro de análise que realizei, facilitando essa mesma análise. Importa ainda referir que após as inúmeras leituras das entrevistas realizadas, considere mais adequado nesta análise não proceder a qualquer tipo de alterações do texto oral realizado pelas educadoras cooperantes.

### **5.1. A disciplina na construção do currículo das Educadoras Cooperantes**

A primeira categoria formada perante a análise das entrevistas refere-se à importância que é dada à *Disciplina* na construção do currículo das educadoras cooperantes, apreendendo de que modo a temática em estudo é importante nas suas práticas.

Assim sendo, perante as práticas observadas e as respostas das entrevistas compreendi que é atribuída uma valorização à temática da disciplina nas suas práticas educativas. Ambas as educadoras fazem referência aos valores sociais e morais que envolvem na sua prática. A

Educadora de Creche salienta a perspectiva que o importante não é ensinar, num ensino formalizado mas “(...) criar condições de uma outra forma que promovessem a aprendizagem” (Entrevista EC). Coloca primordial importância nos espaços temporais destinados às atividades livres, e aos momentos da rotina. Segundo a educadora é nesses momentos de brincadeira livre que as crianças se relacionam espontaneamente com os outros. Nesta linha de pensamento, verifiquei no Projeto Pedagógico de Sala a sua opinião, referindo que “[a]s crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais” (PPS). Esta atenção às necessidades, interesses e vontades particulares de cada criança, nem sempre era possível realizar, sendo que a educadora salienta durante a entrevista essa dificuldade na sua prática pedagógica, muitas vezes, condicionada pelas obrigatoriedades da instituição. Porém, no seguinte exemplo senti por parte do adulto a tentativa de corresponder à vontade da criança:

A educadora chama a criança *D* à sala da expressão plástica, deu-lhe a mão e a criança aceitou dirigir-se à sala. *D* observa os materiais que se encontram sob a mesa, olha na minha direção, observa novamente a mesa e olha a educadora. Inicialmente, expliquei ao *D* o que íamos fazer. Depressa começou a acenar com a cabeça de um lado para o outro, procurando dizer que não. Acalmando-o, conversei com ele e tentei sentá-lo na cadeira. O *D* começa de imediato a chorar, a verbalizar corretamente a palavra “NÃO”. A educadora intervém e tenta acalmá-lo, conversa com ele e demonstra-lhe o que é para fazer, pega no pincel e pinta na folha. O *D* continua a rejeitar todo aquele momento. A educadora deixou a criança ir novamente brincar, sem o forçar a realizar a atividade. Mais tarde referiu-me: “É necessário conhecer-se bem a criança, seguir o seu ritmo e as suas características, para podermos calmamente facilitar o contato com novas experiências. O *D* não gosta de experimentar novos materiais, não gosta do contato com as tintas”.

(Notas de Campo, 13 de Novembro de 2012)

Na entrevista realizada depreendi a importância que a EC aplica à interação humana, referindo que o ambiente primordial para a aprendizagem “(...) resultava da qualidade, portanto da interação humana e especialmente da interajuda e da cooperação, da partilha, da confiança, da amizade entre educadores e crianças” (Entrevista EC). Aspectos relevantes para a construção da disciplina no contexto educativo. Sendo que na sua opinião essa disciplina é

construída através da empatia, do respeito pelas necessidades e características individuais das crianças.

Dentro desta linha de pensamento, encontram-se semelhanças no discurso da Educadora de Jardim de Infância, destacando a sua perspetiva de construção do seu currículo e da sua prática de uma forma cooperada com o grupo. É de salientar que esta educadora se rege pelas práticas do MEM. Na análise efetuada ao discurso da EJI, considero fundamental referir a dualidade que ocorre no processo de aprendizagem entre a criança e o adulto. Segundo a EJI “o adulto deixa de ter o poder total da gestão, da construção do currículo, o grupo é um todo. E isso é um dos aspetos principais que faz parte da minha prática” (Entrevista EJI). Assim sendo, esta educadora considera que a relação recíproca que ocorre entre a criança e o adulto é a base da aprendizagem. Através das observações que realizei no contexto educativo, a educadora tem em conta a opinião da criança, valorizando-a, tomando algumas decisões em conjunto, não descurando a importância das suas planificações e prioridades, acredita que o papel e a presença do educador é fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança mas não faz dele o principal detentor de poder e conhecimento.

Segundo as suas palavras “[é] um todo, que todo ele participa, todo ele tem o poder de dar o seu contributo. Fazer com que a criança sinta que é ouvida e escutada”. Esta referência pode ser refletida perante a importância de dar oportunidade à criança de participar no contexto educativo. Perspetiva sobre a qual já tive oportunidade de referir no quadro teórico de referência. Também esta profissional procura respeitar as vontades e interesses das crianças. No seguinte exemplo, observei que essa vontade é respeitada pela EJI:

Nesta manhã, pedi às crianças que terminassem a tarefa das sementes que estavam por terminar. A *I* dirigiu-se à educadora e disse:

*I*: - *C*, posso ir primeiro brincar para a casinha e depois termino? É que não me apetece fazer já isto...

*C*:-Só te falta terminar de pintar?

*I*: - Sim... posso?

*C*: - Tudo bem *I*, brincas um bocadinho e depois voltas para terminar o teu trabalho.

(Notas de campo, maio de 2013)

Relembro este momento na prática com as crianças, em que a educadora me referiu que por vezes temos de ser sensíveis às suas vontades, que ao conhecermos bem as crianças, a

as suas características podemos respeitar essas particularidades. Sendo a I uma criança muito empenhada nas suas tarefas essa vontade foi aceite pela educadora.

Ambas as educadoras destacam que os valores sociais e morais são inerentes à prática pedagógica, e são inculcados ao longo da relação entre a criança e o adulto. A EJI valoriza a importância de transmitir valores fundamentais ao longo da sua prática, como o respeito, a divisão de tarefas, a partilha. Perante as análises efetuadas ao conteúdo das respostas, ambas as educadoras frisam a importância da documentação legal que têm disponíveis, lançados pelos Ministério da Educação, tais como, as OCEPE, o perfil geral e o perfil específico do educador de infância, as Metas de aprendizagem, entre outros, para uma prática mais coerente e fundamentada. Contudo, aliam essas informações aos seus ideais, à sua filosofia de prática, e aos importantes valores a serem transmitidos às crianças.

Numa outra perspetiva procuro compreender de que modo o educador tem em conta a temática em estudo ao realizar os projetos de sala, e como procura construir a disciplina na prática com as crianças. As educadoras anunciam aspetos diferentes, importantes de serem mencionados nesta análise. A EC considera que “(...) a disciplina é importante também em Creche, não de uma forma rígida, mas com rigor”. Perante o conteúdo da sua resposta, a educadora defende a perspetiva mencionada por Gomez e Serrats (1990), sendo necessário um equilíbrio entre *autoritarismo e permissivismo*. Assim sendo, procura-se uma relação baseada no respeito, não tomando uma atitude autoritária de poder, mas trabalhando no sentido de estabelecer uma relação de reciprocidade através do diálogo. Refere ainda que ao construir a disciplina desse modo, fomenta uma relação entre a criança e o adulto de maior confiança, levando a criança a sentir-se mais segura no contexto educativo.

Ao questioná-la sobre o trabalho realizado em contexto de sala em relação à disciplina, as suas palavras prevaleceram numa perspetiva de relação entre a disciplina e os momentos de brincadeira, “(...) eu considero que isso precisa ser desenvolvido nas interações que estabelecemos com as crianças, mas através da brincadeira. Portanto da fantasia, e em contexto de Creche, as histórias para mim são as melhores estratégias para inculcar esse conteúdo” (EC). Deste modo, a educadora defende que os momentos de brincadeira são importantes para estabelecer a disciplina, e construir regras na relação com o outro. De modo semelhante, no PPS salienta que “(...) a Creche é um espaço onde se promove um ambiente que facilite a brincadeira, descoberta, exploração, curiosidade ajudando a criança a tomar consciência de si e dos outros (...)”. Assim sendo, o trabalho de sala está direcionado para

desenvolver as competências das crianças e as suas capacidades na relação com os outros, através das relações que as crianças estabelecem nos momentos de brincadeira livre. Refere ainda que “não faz sentido separar momentos de brincar dos de aprender. E essa simultaneidade, do brincar e do aprender, é importante que a educadora consiga planear, de forma a proporcionar na mesma uma diversidade de experiências” (Entrevista EC).

Noutra linha de pensamento, ao questionar a educadora de JI perante a temática envolvente em relação à elaboração do PCG, esta referiu que ao elaborar o seu projeto não pensa na palavra Disciplina, “quando faço o PCG penso é na gestão dos conflitos”. Assim sendo, a educadora realiza uma relação entre estas dimensões. A perspetiva desta educadora predominou essencialmente no modo de resolução de conflitos que prevalece no seu contexto educativo e concretamente a sua prática interventiva em relação à temática envolvente. Deste modo, volta a reforçar a importância que atribui à cooperação na relação que estabelece com as crianças. A educadora refere que “[s]e há problemas, nós tentamos resolver outra vez de uma forma cooperada, de uma forma com o grupo todo”. Atribuindo um importante sentido ao trabalho cooperativo desenvolvido em sala, bem como, ao sentido de grupo como um todo. Após a consulta do PCG, saliento a importância que a educadora dá a uma relação baseada na afetividade, citando Queluz (1984) “[a]s motivações afetivas constituem uma força viva que leva a criança a procurar soluções para os problemas com os quais se vai deparando. (...) são os afetos que lhes transmitem sentimentos de segurança”. Deste modo, durante a sua prática a EJI procura estabelecer sentimentos de afetividade, transparecendo sensibilidade perante os problemas com que as crianças se deparam no contexto. Esta profissional salienta a existência do documento organizacional que ajuda na resolução dos conflitos, o *Diário de grupo*. Valorizando mais uma vez a importância de partilhar com o grupo os problemas que ocorreram durante a semana, para que todos juntos possam aprender perante a solução para o problema. Verifiquei após a consulta do PCG que a educadora refere que este método de resolução de conflitos “(...) pode trazer resultados muito positivos na medida em que, com honestidade e respeito mútuo, serão desenvolvidas estratégias da partilha e vontade de negociar e partilhar” (PCG). Sou levada a crer que são estes os valores que predominam neste contexto de prática.

O momento de partilha sobre os acontecimentos negativos decorre geralmente à sexta-feira. Contudo, a educadora salienta que “[s]e eu sentir que houve uma atitude, que houve um acontecimento que é importante nós falarmos, podemos falar logo no dia. No entanto não quer

dizer que não se vá voltar na sexta-feira a falar” (Entrevista EJI). Assim sendo, a educadora considera fundamental esta partilha entre o grupo, para que todos juntos possam aprender a estar com os outros, e fundamentalmente aprender a resolver os seus problemas. Ao analisar o PCG, tudo me leva a crer que a EJI, procura trabalhar no sentido de desenvolver as capacidades das crianças, relativamente ao respeito por si e pelos outros no trabalho direto em sala, à capacidade de interação e cooperação com o outro, ao desenvolvimento da autonomia e independência, bem como à partilha do poder em sala, onde cada criança aprende a “participar democraticamente na vida do grupo”.

Em suma, embora enunciem aspetos diferentes, em ambas as práticas das educadoras cooperantes penso que se encontra subjacente a procura de proporcionar um contexto de confiança e segurança às crianças, para que assim desenvolvam a sua “autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança”, essencial para o processo de socialização com os outros (cf. Hohmann e Weikart, 2011).

Relativamente à conceção das educadoras sobre a disciplina, pude verificar que é algo para estas profissionais de difícil definição. Contudo, a EJI refere ser “(...) um meio de nos conduzir a uma forma de estar (...) uma conduta para aprendermos a estar com os outros”. Já a Educadora de Creche pretende enfatizar a perspetiva que a “[a] disciplina aprende-se (...) havendo disciplina isso vai facilitar a relação das pessoas, neste caso, do nosso grupo de crianças com as coisas”. Concluindo, sou levada a crer que ambas as educadoras cooperantes partilham da perspetiva que a disciplina é um processo que se aprende, se constrói com a criança, ajudando-a na socialização com os outros, aprendendo a viver em sociedade. A EJI referiu a importância do respeito que se procura ter pelos outros que é essencial ocorrer numa relação, bem como, a descentralização de si, começando a ver o outro e também a pensar no outro e não apenas nos seus interesses e vontades.

A par disso, a educadora de Creche estabelece uma relação entre o ser-se disciplinado e ser-se organizado. Ferreira Patrício (1999) define a disciplina como sendo “o comportamento humano controlado por decisão própria, à luz de princípios e valores e com vista à realização de princípios, valores, ideias e projectos”. Assim sendo, segundo a EC, para podermos cumprir determinados prazos, desenvolver os projetos a que nos propusemos temos de ser disciplinados e saber-nos disciplinar. Esta profissional refere ainda que “a nossa própria disciplina também influencia a maneira de estar (...) interagir com os outros que estão a nossa volta”. E por isso, tudo me leva a crer que a EJI descreve que a vivência em sociedade é

talvez das coisas mais difíceis. Pois, segundo esta educadora, “é saber viver com os outros, com base nos nossos ideais, nas nossas preferências, e temos de ter em conta as preferências dos outros (...) portanto, saber estar e saber viver com os outros, é uma coisa que estamos sempre em aprendizagem”. Em suma, esta profissional atribui um sentido de continuidade à disciplina, como um caminho constante de aprendizagem na relação com os outros, envolvendo um conjunto de regras, tal como a educadora de Creche refere “têm de perceber que têm de ser disciplinados, têm de cumprir regras”, regras que permitem à criança crescer numa liberdade responsável na interação com os outros.

## **5.2. Processo de construção de regras**

Importa agora analisar o processo de construção de regras em ambos os contextos. De acordo com as observações realizadas, pude observar que a participação das crianças neste processo é mais notória na valência de Jardim de infância. O mesmo não quererá dizer que as crianças da valência de Creche não participem. Contudo, não é tão sentida a participação da criança, estando muito presente a intervenção do adulto.

Ao analisar o conteúdo das respostas da EC, considerei pertinente destacar a importância que esta profissional salienta ao estabelecer limites às crianças. Segundo as suas palavras “[é] importante às vezes nós também darmos ordens (...) mas ao darmos essa ordem nós temos de dá-la de forma subtil, suave, para que eles a cumpram”. Pois, “[e]m primeiro lugar, não será fácil lidar com os bebés e as crianças pequenas se se adotar um estilo autoritário – eles respondem melhor ao amor (...)” (Paige-Smith e Craft, 2010:70). Deste modo, sou levada a crer que a educadora acredita que se adotar um diálogo subtil, suave as crianças cumprirão mais facilmente as regras estabelecidas. Ao referir ainda que “é importante às vezes nós também darmos ordens”, faz-me refletir perante a necessidade de se colocar limites às crianças, uma perspetiva defendida por Hohmann e Weikart (2011) em que a presença de limites transmite a segurança necessária à criança para continuar a explorar o mundo que a rodeia.

Ao analisar o conteúdo da resposta da EC, constatei que apesar de considerar o processo negocial fundamental, referindo mesmo que “se ser disciplinado significa ter um comportamento subordinado a regras, então terá de ser algo construído por consentimento mútuo” (entrevista EC), verifiquei na medida em que desenvolve as suas ideias que ocorre uma certa contradição nas suas palavras. Digo isto, verificando algumas dessas incoerências no seu discurso, “[n]ós temos que acabar por estabelecer regras, há alturas que temos

necessidade de nos impor. Tentar impor-nos mas não de forma rígida. Rigoroso mas não rígida”. Neste pequeno excerto a educadora volta a reforçar a perspetiva do diálogo harmonioso, suave, da atitude não autoritária para se construir as regras. Contudo, utiliza durante o seu discurso uma perspetiva de estabelecimento de regras, e outra, pelo contrário de imposição dessa mesma autoridade. Tendo presente esta contradição, parece-me, e relembrando os momentos observados de prática direta a que a educadora se referia, que o adulto tem autoridade no contexto e no grupo de crianças, apresentando, por vezes, a necessidade de pôr “em prática” essa autoridade, no sentido de estabelecer limites e regras justas para as crianças, mas nunca através de um diálogo rígido e inflexível.

Pelo contrário, na entrevista à EJI, verifiquei que esta profissional se encontra muito convicta das suas conceções. A educadora menciona que, as regras não existem no início do ano letivo, referindo que isso não faz qualquer sentido para as crianças. Algo que considero pertinente referir é a formulação dessa regra pela positiva, levando a criança a agir pelo comportamento que é “desejado”, realizando uma maior adesão à norma, perspetiva defendida por Carita (1997). Ainda dentro desta linha de pensamento, se encontra o discurso da EC, referindo que procura transmitir sempre de um modo “calmo, firme, e direto” as regras do contexto. Com base nas minhas observações, e nas notas de campo realizadas, constatei essa transmissão, ilustrada por este diálogo:

Os brinquedos encontravam-se todos espalhados pelo chão. A educadora pediu que todos ajudassem a arrumar a sala. A *D* pegou no fantoche que estava no chão e arrumou no local dos fantoches (sem ninguém lhe dizer onde era). Seguidamente pega no livro e a educadora intervém dizendo: “Arruma o livro *D*”. A *D* arruma no local dos fantoches. A Educadora elogia-a dizendo: “Ah, muito bem, muito bem. Ela já sabe arrumar”. A *D* retira o livro do local dos fantoches e coloca ao lado (no local dos livros) A Educadora elogia-a, dizendo: “Muito Bem, sim senhor. A arrumar no sitio certo, linda!”

[Notas de campo, 5 de novembro de 2012]

Através deste diálogo, pude constatar como esta criança já apresenta a consciência de certas regras, procurando arrumar assim que a educadora pede, tendo a perceção do local exato onde se encontram arrumados os livros na sua sala. Sou levada a crer que é uma aprendizagem feita de um modo gradual, sendo fundamental o diálogo realizado pela educadora.

É notória a participação das crianças na construção das regras no contexto de JI. A educadora salienta, uma vez mais, a presença do diário para desenvolver este tipo de temática com o grupo. Podemos analisá-lo pela sua resposta, “[p]ortanto, se eles dizem que no diário, que eles foram correr no corredor e por isso não gostaram que tivesse acontecido qualquer coisa... Ok, então mas como é que nós andamos nos corredores? E aí sim, é a construção da regra. Nos corredores deve-se andar de forma adequada...calmamente”. Assim sendo, a educadora procura construir com o grupo as regras, através de acontecimentos que tenham ocorrido, e por vezes através de registos escritos no diário. Procurei recolher mais informações através da análise deste instrumento organizacional, e verifiquei que as regras perante a utilização das diferentes áreas foram negociadas em conselho; na Ata nº 1 encontra-se a seguinte informação: “combinámos o número de meninos para as diferentes áreas”, seguida do número de meninos que poderão encontrar-se nas áreas para que assim não ocorram grandes conflitos. Contudo, pude observar através da minha prática no contexto como as regras poderão ser também flexíveis de acordo com a situação, conforme se observa no seguinte registo:

Estávamos no período de acolhimento, as crianças encontravam-se a brincar livremente pela sala, eu e a educadora encontrávamo-nos sentadas numa mesa de trabalho a organizar umas fichas de trabalho, a educadora é abordada por uma criança.

C: C, C estão sete meninos a brincar na área das construções, eles não podem, só podem lá estar três.

Educadora: Tens razão querida, mas olha como ainda não marcámos o mapa das atividades e eles estão a brincar com muito cuidado, respeitando-se, eu acho que agora não tem mal eles estarem ali todos. O que achas?

C: tudo bem.

[Notas de Campo, 23 de abril de 2013]

Também pude observar, principalmente neste contexto, como as crianças têm consciência dessas regras, alertando até o adulto para essa presença, quando alguma coisa não se encontra de acordo com o negociado. A educadora sublinhou na entrevista que aos poucos as crianças vão referindo entre eles as regras acordadas em grupo. Assim sendo, as crianças aceitam essas regras e procuram que a sua conduta seja “correta”. É importante que a educadora volte a relembrar às crianças das condutas importantes a ter na relação com os outros. Porém, ao analisar o diário, verifiquei algumas normas importantes a ter, como,

“[q]uando os amigos estão a apresentar trabalhos é incorreto que os outros estejam a brincar. É uma coisa que não se deve fazer, devem estar atentos e respeitar” (Ata nº 4, 26 de outubro); “[c]ombinámos que todos os dias cada menino deve escolher uma área e uma atividade diferente. Devemos realizar as nossas atividades com empenho e as regras respetivas” (Ata nº 24, 5 de Abril). Ao longo do diálogo da educadora, observei que essas regras vão sendo relembradas ao longo dos dias.

Segundo as palavras da educadora em situação de entrevista: “[e] por vezes nem sempre é necessário construir uma regra, porque nós também sabemos assumir”. Assim sendo, perante o desenvolvimento da sua ideia, sou levada a crer que a educadora só constrói uma regra, quando surgir necessidade disso. Acredita que as crianças são capazes de alterar e melhorar a sua conduta sem terem necessariamente de escrever essa regra e afixá-la.

Através do diálogo da educadora “[v]amos tomar esse compromisso todos e depois vamos voltar a falar sobre o assunto?”, dando tempo e espaço às crianças para modificarem esse comportamento. Este tipo de compromissos, “contratos” são geralmente registados em Ata, como verifiquei na Ata nº 22 “fizemos o compromisso que vamos todos tentar fazer uma fila com respeito e sem confusão”. A educadora tem um papel fundamental de fazer sempre o ponto da situação, procurando observar se é realmente necessário a construção da regra, em situação de entrevista a educadora deu-me o seguinte exemplo: “olhem, no conselho anterior dissemos que devemos prestar atenção. Como correu esta semana? Correu bem? Ou não correu?”. Se a conduta das crianças foi realmente alterada, sendo notória uma melhoria no contexto, a educadora procura sempre valorizar o comportamento da criança. Caso contrário, poderá haver uma fase que é necessário realmente construir-se uma regra.

O diálogo estabelecido é fundamental para o processo de construção das regras, seguindo as suas palavras “[é] sentir que aquilo que estamos ali a falar, é importante que eles sintam isso, que é importante nós conversarmos sobre as coisas, para eles sentirem que é conversando que nós vamos aprendendo a estar com os outros” (Entrevista EJI). Deste modo, a educadora através do seu diálogo com o grupo, procura fazê-los refletir e fazê-los pensar sobre o assunto, com o intuito de procurar melhorias na relação com os outros.

A EJI defende que “[q]uando as regras já não servem à finalidade para a qual foram criadas, ou quando a situação muda, a regra também deve mudar (...)” (Devries e Zan, 1994:146). No período de estágio constatei que só se encontrava afixada uma regra, ao

interpelar a educadora, explicou-me que preferia durante a sua prática educativa realizar compromissos com o grupo “do que ter lá um papel da qual depois eu também me esqueço, da qual depois eles também se esquecem. Se depois aquelas regras que estão na parede também não são vividas, não são relembradas, também não fazem nada lá” (Entrevista EJI). Referindo o facto de se encontrar um quadro com determinadas regras, levará às consequências do não incumprimento dessas mesmas regras. Assim sendo, nas palavras da EJI é frisado a sua conduta perante este processo, “eu prefiro tomar compromissos, que estar a fazer uma coisa da qual não tenho segurança” (Entrevista EJI).

### **5.3. A educadora na gestão dos conflitos**

Considerarei de todo pertinente questionar as educadoras sobre a ocorrência de conflitos e os seus modos de intervenção nesses momentos. Compreendi que aquando a ocorrência de conflitos entre pares, as educadoras procuram primeiro observar. Segundo as palavras da EC “observar em primeiro lugar (...) deixar ver como é que eles resolvem o assunto, porque eles às vezes conseguem, eles vão dialogando e eles próprios conseguem”. A educadora acredita nas capacidades que as crianças têm para resolver os seus conflitos, dando-lhes tempo, enquanto observa, para essa resolução. Contudo, tem a perceção que ocorrem por vezes situações mais delicadas, em que sente que as crianças precisam do seu apoio. É neste sentido que surge a referência do educador enquanto mediador. Nesta perspetiva o educador não resolve o problema das crianças, mas poderá ajudá-las através de uma mediação pelo diálogo a resolver o problema.

Perante a disputa de um brinquedo, a EC considera que é importante a observação para que assim possa perceber quem tinha primeiro o brinquedo ajudando na resolução do conflito. Este modo de intervenção foi observado e registado na seguinte nota de campo:

As crianças da sala Parque brincavam livremente pelo chão. O *G* estava a brincar com o prato. O *D* começou a puxar com muita força, esse mesmo objeto, ambos puxam para seu lado e produzem alguns gritos. A educadora pergunta: “então? Aiai. O que é que se passa?” As crianças continuam a disputar aquele brinquedo, sem qualquer alteração nos seus comportamentos. A educadora volta a questionar as crianças: “Quem é que tinha o pratinho primeiro?” Não obtêm qualquer resposta. A educadora interpela o *D* e diz-lhe: “*D*, o prato é do *G* está bem?”. O *D* não alterou o seu comportamento e continuava a puxar o prato, a força com que age leva-lhe a conseguir o pretendido. O *G* larga o prato e o *D* verbaliza: “DÁ”. A educadora neste momento intervém referindo: “Não *D*, olha agora era o *G* que tinha o prato e

tu à bocado querias o balão” (A educadora retira o prato das mãos do *D* e entrega-o ao *G*, dando-lhe o balão). O *D* não quis o balão e persistia em “recuperar” o prato, chegou perto do *G* e retirou-lhe novamente o prato. A educadora volta a intervir e tira-lhe o prato, entregando-o ao *G*. O *D* fica muito zangado começando a afastar todos os brinquedos à sua volta.

[Notas de Campo, 6 de novembro de 2012]

Neste conflito é notório o diálogo que ocorre, a educadora procura sempre explicar às crianças o que se está a passar, pois, acredita que “apesar de serem pequenos, eles têm consciência já do que é que está mal, e o que é que não está” (Entrevista EC). Deste modo, a EC vê a criança como um ser que desde cedo compreende o adulto, valorizando a comunicação e explicação das ações sempre que considera pertinente. Apelando sempre a um processo negocial com a criança, “tentar sempre de uma forma procurar convencê-los, negociar com eles, para que eles conseguissem gerir esses conflitos (...) sempre muito bem negociado” (Entrevista EC). Perante os conflitos que levam a uma agressão, a EC defende que “se houver uma atitude então já mais agressiva, uma atitude que eu veja que já põe em perigo a segurança da criança, aí eu já tenho que intervir”. Segundo Hohmann e Weikart (2011) o educador procura intervir sempre de forma a acalmar as situações que levam a agressões.

A EJI refere que a sua intervenção depende muito da situação, considerando importante avaliar o contexto em que ocorre o conflito. Na mesma linha de pensamento, defende, que se “for uma situação que eu vejo que eles conseguem resolver por eles e que não é uma situação de se magoarem, mas que eu vejo que eles são capazes de dar ali a volta, eu acho que temos de lhe dar tempo. Não é de acontecer alguma coisa e o adulto resolver logo ali a questão” (Entrevista EJI). Assim sendo, é notório a valorização da observação nestas situações. Perante a análise do PCG, a educadora salienta que “o adulto tem um papel muito importante como mediador dos conflitos, pois a sua capacidade de observação permite-lhe dar tempo para que as crianças tentem resolver os conflitos entre elas mas, ao mesmo tempo, intervir quando é necessário, ajudando as crianças a dialogarem uma com a outra de forma a encontrarem a melhor solução”. Na seguinte nota de campo é notório a intervenção da educadora:

Ambas as crianças encontravam-se a realizar recortes de revistas colando numa folha branca. A criança *D* colou uma imagem de um animal que a criança *J* também queria. A discussão fez-se sentir pela sala, pois a criança *J* ficou realmente chateada com o facto de já não poder ter a imagem. Neste momento a educadora teve necessariamente de intervir,

tentando acalmar a situação, tentaram em conjunto arranjar uma solução para resolverem o problema. Aproximou-se de ambas as crianças e perguntou:

Educadora: “Expliquem-me calmamente o que se passou, para que em conjunto encontremos uma solução”.

*J*: “O *D* colou esta imagem do porquinho na folha dele e era minha. E agora eu já não posso colar no meu trabalho”.

Educadora: “*J* então mas podemos encontrar uma solução. O que acham que podemos fazer?”

*J*: “Não sei...” (A chorar)

Educadora: “Tu desenhas tão bem podes tentar desenhar essa imagem”.

(Contudo, a criança *J* continuou muito agitada, sem aceitar essa solução. A educadora manteve-se inicialmente como observadora, intervindo quando compreendeu que as crianças não estavam a ser capazes de falarem e conversarem as duas, em prol da resolução do problema).

[Notas de Campo, 12 de março de 2013]

Outra perspetiva defendida pela EJI é o facto de procurar incutir nas crianças normas cívicas, o pedir “se faz favor”, o “desculpa”, refere que “faz parte da nossa convivência, dos nossos valores”. Referindo que numa disputa de brinquedos por exemplo, intervém de forma a transmitir esses valores, lembrando as crianças se pediram “se faz favor” ou se podiam utilizar o brinquedo, ou se realmente pediram desculpa após uma conduta menos correta. Na ata nº 7 encontra-se registado “[é] importante pedir aos amigos e dizer se faz favor, isto quando queremos qualquer coisa que o amigo tem”.

Esta profissional acredita que, por vezes, tem de tomar uma atitude mais assertiva nos momentos em que está a ocorrer um conflito; no seguinte exemplo pode-se verificar o modo de dialogar/ intervir em certos momentos: “não estas a saber brincar, olha, os teus colegas não estão a gostar, tu estás a perturbar a brincadeira, eles já te disseram como é que tu devias e tu não estás a conseguir. Portanto, o melhor é ficarmos aqui os dois sentados um bocadinho e vais-me tentar explicar o que é que tu querias, e depois quando achares que és capaz, és tu que me vais dizer e podes voltar à brincadeira”. A educadora ao intervir dialogando deste modo e até retirando a criança da brincadeira, procura apoiar a criança a refletir sobre o sucedido. Assisti também a muitas trocas de lugares a pedido da educadora; o seguinte exemplo retrata esse modo de intervenção:

A educadora verbaliza: “ Já pedi ao *T* e a *A* para ouvirem e respeitarem os amigos que estão a partilhar connosco algo importante, como não são capazes de estar juntos agradeceia que o *A* trocasse de lugar.” (A Criança troca de lugar sem contestar o pedido da educadora).

(Notas de Campo, 7 de março de 2013)

Nesta mesma perspetiva, retirar a criança do que estava a fazer, a EC salienta que, por vezes, precisa de intervir, ajudando as crianças a encontrarem uma solução. Contudo, nem sempre essas soluções e essa forma de dialogar modifica a conduta da criança. Se o mesmo se verificar a EC defende que “[a criança] vai ter de ser punida por um tempo”. Perante as suas palavras, “tu tiras-te o livro àquele menino, então é assim vais ficar a pensar, mas ficas sentado, mas é um tempo curto, o livro vai ficar ao pé de mim” (Entrevista EC). Esta educadora refere ainda que “quando estamos a incutir uma regra mas eles também não aceitam, nós também temos que sabermo-nos impor”, procurar colocar a criança na situação do outro e verbalizar isso “se ele te tivesse dado um pontapé também te doía. O que tu fizeste não está bem feito” (Entrevista EC). Na mesma linha de pensamento, a EJI apela também a um sentido de reciprocidade, colocando a criança na posição do outro, dando o seguinte exemplo: “olha tu gostaste que te fizessem isso? Quando tu estavas a apresentar o projeto tu ficaste tão chateada de ela não ouvir, e agora estás a fazer o mesmo”. Ambas as educadoras procuram reconhecer os sentimentos das crianças, para que deste modo não se sintam inseguras e para que sintam que o adulto as apoia nesses momentos de conflito. A EC refere ainda que “devemos saber dizer um “não” e devemos zangarmo-nos com eles quando é realmente necessário zangarmo-nos”. Procurando dialogar de modo a que a criança compreenda que a educadora se encontra realmente zangada com a sua atitude.

No contexto de estágio observei conflitos entre crianças e o adulto, e neste sentido, a intervenção do educador deverá ser muito bem pensada e refletida podendo adequar a sua intervenção à situação em causa. No seguinte acontecimento podemos verificar o modo de agir da educadora de Creche:

No momento da sesta uma criança entra em conflito com a educadora. Esta criança não queria dormir e começou numa medição de forças. A educadora procurou sempre de forma tranquila explicar-lhe que era hora de dormir, e que tinha que se deitar. A criança continuava a conversar e a destapar-se. A educadora procurava tapá-lo mas este negava a sua ajuda. A educadora conversou mais uma vez com a criança, dizendo-lhe: “Se não te queres tapar, não é preciso mas tens de ficar deitado como os teus amigos e em silêncio que é hora de

dormir”. A educadora procurou desviar a sua atenção para outras crianças, mas a criança continuava com um olhar desafiador, sentando-se no catre, procurando a sua atenção. Deste modo a educadora deitou-se junto a ele, tentou deitá-lo, e conversou muito pacificamente de forma a acalmá-lo em todo aquele momento, chegou mesmo a cantarolar.

(Notas de Campo, 12 de dezembro de 2012)

Neste caso específico, a EC procurou não medir forças com a criança, transmitindo serenidade e compreensão através do seu diálogo. Pois, segundo as suas palavras, “às vezes não devemos mesmo insistir, porque acabamos por entrar em conflito com ele” (Entrevista EC). Sou levada a crer que a educadora acredita que a "(...) atitude geral do professor construtivista para com os conflitos das crianças deve ser a de permanecer calmo e controlar suas reações” (DeVries e Zan, 1998:113).

Considero importante referir uma perspetiva defendida por ambas as educadoras, a atribuição da responsabilidade à criança perante a conduta menos correta que teve. Em ambos os contextos observei o adulto a incentivar a criança a pedir desculpa à criança “lesada”. A EJI referiu-me o seguinte exemplo: “Olha, estragaste o livro da tua colega, rasgaste-o, agora como é que vamos fazer? São acidentes que acontecem, é preciso prestares mais atenção porque também não gostavas que rasgassem o teu livro”. Neste caso específico a educadora procura que a criança se coloque na situação do outro, questiona-a para a procura de uma solução, responsabilizando-a perante os seus atos. Pois, segundo Hohmann e Weikart (2011) os adultos procuram envolver as crianças na resolução dos problemas, para que sejam elas a encontrar uma solução e ter responsabilidade nessas escolhas e decisões.

É importante salientar outra atitude do adulto, muito destacada EJI, “a de valorizar aquilo que [a criança] é boa” (Entrevista EJI), procurando também que as crianças que se destacam mais de forma “negativa” participem de uma forma mais visível. Esta profissional acredita que é fundamental incentivar a criança para uma melhoria das condutas negativas. Ao analisar os diários de grupo, constatei diversos registos por parte do adulto da sala, valorizando os comportamentos positivos de algumas crianças: “Gostei muito do empenho que o *T* tem tido durante o projeto das formigas. E que a *M* tivesse percebido que os adultos estão cá para ajudar”; ou “Gostei muito do empenho e do trabalho autónomo que o grupo do projeto das tartarugas está a fazer” (diário da semana de 22 a 26 de outubro). A EC também procura valorizar as conquistas realizadas pelas crianças. Contudo, refere que as não valoriza excessivamente, pois, na sua perspetiva, “isso é estar a super protegê-los e isso também não é

bom”. Deste modo, “é valorizar no momento certo, dizer e valorizar a criança naquelas pequenas conquistas que ele fez” (Entrevista EC).

Por fim, considero importante salientar que, perante as observações que realizei neste contexto educativo, a EJI incentiva as suas crianças a resolverem os seus problemas sozinhas e a tentarem resolvê-los antes de escreverem no *Diário*, “[o]s adultos encorajam as crianças em conflito a falar umas com as outras (...)” (Hohmann e Weikart, 2011:90) acreditando na capacidade que as crianças apresentam em resolver os seus problemas sozinhas. O seguinte exemplo demonstra o modo como a educadora incentiva as crianças a resolverem os seus problemas: “*DF* não tem mal nenhum o *DC* escrever no diário, ele está no seu direito. Mas tal como conversámos à pouco, seria importante conversarem primeiro para tentarem resolver as coisas”. Recorri às minhas notas de campo para exemplificar este modo de intervenção: “*D* aborda a educadora sobre a caneta que queria e o amigo tinha. A educadora responde-lhe do seguinte modo:

“*D*, eu acho que consegues resolver isso sozinho, não consegues ir conversar com o teu amigo?”. O *D* afasta-se, e tenta resolver o problema” [Notas de campo, 21 de maio de 2013].

#### **5.4. Conflitos e aprendizagem**

No seguimento do que acabei de referir, e destacando a perspetiva que a criança é um ser dotada de capacidades nos momentos de resolução dos conflitos, importa destacar a perspetiva de ambas as educadoras referindo que os conflitos são oportunidades de aprendizagens para a criança. Segundo a EC, “eles acabam por ter que ser eles a arranjar estratégias para resolver o conflito que está a acontecer, eu acho que eles estão a aprender” (Entrevista EC). Esta profissional defende que a interação que ocorre no momento de certos conflitos proporciona uma aprendizagem, pois as crianças aprendem que “pode haver cedências, pode haver partilhas, pode até haver cooperação”, contribuindo efetivamente para o seu desenvolvimento.

Na mesma linha de pensamento, a EJI refere que os conflitos são excelentes oportunidades de aprendizagem, porque são vividos na relação com os outros. Segundo as suas palavras “acho que é muito mais fácil eles sentirem que é importante respeitar o outro, do que eu estar a dizer dias e dias é importante respeitar e escutar o outro” (Entrevista EJI). Salientando que todas as relações são fundamentais para a aprendizagem, inclusive os conflitos, “são vivências, aprende-se com aquilo que se está a viver e não com aquilo que se

está a ensinar” (Entrevista EJI). Pois, a educação pré-escolar apresenta um importante papel na educação para os valores, “valores que não se ‘ensinam’, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros” (Silva, 1997:52). Aprendendo a descentralizar-se mais de si para ver o outro, os sentimentos de outrem, pensando nas normas de convivência em grupo, utilizando as situações vivenciadas transmitindo um verdadeiro significado para a criança.

### **5.5. Espaços dissuasores de conflitos**

Considerei fundamental durante as entrevistas compreender a conceção das educadoras relativamente ao espaço e à sua influência na presença dos conflitos. Contudo, não englobei apenas o conteúdo das respostas relativas à (re)organização do espaço nesta categoria, englobando também o modo como o educador procura fomentar as relações existentes, acreditando que o seu modo de ser, estar e agir no contexto influencia bastante o comportamento das crianças.

Deste modo, ao interrogar a EJI perante o modo de fomentar as relações com o seu grupo, referiu-me que é vivendo essas mesmas relações que consegue desenvolvê-las”. Perante as suas palavras “eu acho que nós só podemos ser para os outros, como nós demonstramos de facto (...)” (Entrevista EJI). Relativamente às relações entre criança-criança a educadora procura destacar comportamentos entre elas, valorizando as suas condutas, reforçando as boas atitudes através do seu diálogo “já viste, estavas triste, e a tua amiga fez uma bonequinha para ti, ela foi mesmo tua amiga” (Entrevista EJI). Tendo presente o modelo pedagógico pelo qual rege as suas práticas a educadora apela à cooperação entre as crianças, procurando que colaborem umas com as outras. Nas práticas vivenciadas neste contexto, observei que, por vezes, a educadora recorre a uma criança para que ajude outra criança que se encontra com mais dificuldades a desenvolver uma tarefa, atribuindo-lhe o sentido de responsabilidade e principalmente de valorização. Transmite-lhes apoio, e através do seu diálogo de incentivo procura que as crianças arranjem uma solução e desenvolvam o sentido de tomada de decisões e de resolução dos conflitos.

Segundo as suas palavras, constato um sentido de procurar desenvolver a autonomia das crianças. Apresentando um diálogo de apoio, se sentir que a criança precisa da sua ajuda, poderá dialogar do seguinte modo: “espera aí que eu não te consigo ajudar já, mas talvez aqui o A possa. A achas que podes ajudá-lo? Então olha vai lá que eu já la vou ter (...)” e assim a EJI refere que enquanto lhes está a dar tempo, eles já estão a fazer, não por ela ter ido apoiá-

los mas porque lhes deu “espaço”, deu-lhes tempo para eles pensarem e cooperarem entre eles, tornando-os cada vez mais autónomos e independentes, mas “de facto se não conseguirem estamos nós aqui para arranjar soluções”, demonstrando perante estas palavras um sentimento de presença e apoio fundamental nesta questão dos conflitos.

Ao analisar o conteúdo das respostas da EC esta refere o adulto como modelo, sendo a “(...) modelação uma forma de aprendizagem poderosa, é boa ideia o professor estar especialmente atento às suas interações com as crianças” (O’Connor (1969, 1972) referida por Formosinho (1996). A EC acredita que “(...) a forma como nós falamos com eles, a forma como nós interagimos com eles, a forma como nós cooperamos com eles, a forma como nós partilhamos com eles, a forma como lhes tocamos” (Entrevista EC), ajudará na diminuição dos conflitos ao longo do ano. E, principalmente, “termos muito cuidado nos exemplos que nós damos na sala”. Na mesma linha de pensamento, se encontra a EJI, considerando que o modo de interação que estabelece com as suas crianças influencia uma ligeira diminuição dos conflitos, “porque nós somos modelos. E observa-se isso quando eles fazem isso entre eles. E dizem ao outro o que é que se calhar eles podem fazer, ou percebemos isso no discurso. E percebemos que [a criança] está a pôr ali um bocadinho das nossas palavras” (Entrevista EJI).

Uma perspetiva abordada por ambas as educadoras foi o sentido atribuído à coerência das suas ações. Tendo presente a perspetiva que vê o educador como um modelo perante as relações em que se desenvolvem, a EC refere que é importante “sermos mais assertivos nos nossos comportamentos, por isso nós acabamos por ser um espelho”, perante o desenvolvimento desta sua ideia, sou levada a crer que a educadora referia-se a sermos mais coerentes nas nossas ações. Pois, “se nós não formos disciplinados, como é que nós conseguimos passar essa disciplina às crianças?” (entrevista EC). Esta ideia é reforçada pela EJI, “[n]ós não podemos estar a ensinar os outros, se nós também não respiramos estes valores”. Deste modo, penso que toda a maneira de ser, estar e agir vai influenciar todas estas questões da disciplina, sendo o adulto, através do seu diálogo e presença, que transmitirá a segurança necessária para explorar o que o rodeia. Esta segurança é também transmitida através de um diálogo coerente, por exemplo, “se nós dizemos à criança, não podemos mexer aqui neste livro porque ele está a ser arranjado, mas depois nós vamos mexer, e eles até dizem, mas se tu podes porque que eu não posso? Ou até vemos outra criança a mexer e até deixamos... e o outro vem-nos dizer mas ele está a mexer”, a criança fica confusa. Deste modo, a EC salienta que o seu comportamento terá de ser disciplinado e mais regular, uma

vez que as ações do adulto se refletem na forma como a criança age com os outros. Pois, “[é] nesta fase da sua vida que a criança vai aprender a conhecer-se a si e ao outro, relacionar-se com o outro, a andar, a falar e a resolver problemas. São as experiências dos primeiros anos de vida relacionadas com a qualidade dos cuidados que recebem e um ambiente seguro e protetor, que vão contribuir para que a criança desenvolva a sua autoestima, autoconfiança e a capacidade de se tornar cada vez mais autónoma como ser livre e solidário” (PPS).

Este ambiente seguro e protetor é também proporcionado pelo espaço que a criança tem à sua disposição. Assim sendo, considereei pertinente compreender a conceção das educadoras face à influência ou não, que o espaço e o seu modo de organização têm na ocorrência dos conflitos. Tendo em linha de conta o objetivo desta investigação, a meu ver é de todo pertinente caracterizar o modo como as crianças são detentoras deste espaço em prol das suas descobertas e aprendizagens.

Ao analisar o conteúdo das respostas da EC compreendi que a educadora organiza o espaço de acordo com o número de crianças e as suas características, tendo atenção que as crianças “(...) não conseguem resistir a tocar ou explorar qualquer coisa ou qualquer pessoa por que se sintam atraídas em termos sensório-motores” (Post e Hohmann, 2011:25). Deste modo, a educadora procurou organizar o espaço para que as crianças se sintam livres nos seus movimentos e nas suas explorações, promovendo também autonomia, bem-estar e confiança. Segundo as suas palavras, “nós tentamos organizar a sala de uma forma, não quer dizer que isso seja rígido”, sendo importante a flexibilidade dos espaços. A educadora refere ainda uma primordial importância à observação dos movimentos do grupo nesse espaço, referindo que “se calhar a forma como nós organizamos não está adequada para aquele grupo (...) e ao fazermos pequenas alterações, notamos que a interação entre eles, e a forma como eles passam a organizar e mesmo como nós interagimos com eles, passa a ser de um modo mais leve, mais harmoniosa” (Entrevista EC). É importante o processo avaliativo e de observação perante a forma como se encontra o espaço, para que assim esse espaço não seja inibidor nas aprendizagens da criança.

A EC salienta ainda que é importante ocorrer uma reorganização desse espaço de acordo com o desenvolvimento da criança. Segundo as suas palavras “temos de ter em conta essa organização do espaço, porque é nessa organização que as crianças vão socializar-se, ganhar maior autonomia, e daí que seja importante o planeamento do educador” (Entrevista EC). Ao longo do período de estágio, pude compreender que são espaços flexíveis, tentando

responder adequadamente aos interesses individuais das crianças. Observei que novos objetos vão sendo colocados na sala ao longo do ano, despertando um sentimento de descoberta e de novidade. Algo que observei durante a minha prática foi o tempo constante que as crianças brincam no chão. Compreendi pela partilha da educadora que é sua intenção manter uma área da sala livre, não condicionando o espaço à colocação de muitas estantes e móveis, impedindo os movimentos das crianças. Segundo Horn (2004:17) “(...) a organização espacial deverá traduzir-se em um espaço amplo onde as crianças poderão movimentar-se com liberdade”.

Na mesma linha de pensamento, a EJI refere “quando organizo o espaço, já o penso para que eles tenham total autonomia. Para que eles possam ter diferentes espaços, quer de brincadeira, quer de trabalho autónomo, quer de trabalho de grupo” (Entrevista EJI). Refere que poderá verificar-se uma influência na ocorrência de conflitos, caso a sala se encontre muito desorganizada e os materiais não se encontrem ao acesso das crianças e se [as crianças] não tiverem total autonomia nesse espaço. Refere ainda que se a sua sala fosse maior “secalhar não havia tantos conflitos, se um caderno está em cima do outro... mas também são esses conflitos, que geram oportunidades de aprendizagem. Portanto, não vale a pena andar a eliminá-los por uma questão de tempo nem de espaço, porque eles ocorrem de outra forma” (Entrevista EJI).

Salienta que é muito importante organizar o espaço de acordo com as suas prioridades educativas e segundo a sua construção do currículo. Neste sentido, observei que no contexto de JI as crianças tinham a liberdade de propor modificações, no seguinte registo verifiquei isso mesmo: “combinámos reestruturar a nossa sala” (registado na Ata nº 16, diário da semana de 14 a 18 de janeiro). Assim, o grupo participa nessa reorganização e dá sugestões perante os problemas que ocorrem no dia-a-dia; recordo-me, no período de estágio, a partilha da educadora relativo à ocorrência de alguns conflitos entre as crianças nas diversas áreas existentes. Sendo debatido em conselho (reunião à sexta-feira que realiza um balanço semanal do grupo) modos de organizar as áreas de forma a diminuir esses desentendimentos. Todos concordaram que cada área específica devia ter um limite de crianças. A educadora procura que essa organização seja também negociada com o grupo. Contudo, esta profissional salientou que não sentia que este grupo tivesse “uma visão” para reorganizar o espaço, dando mais sugestões sobre o material que é necessário em cada área, e ajudam, em grupo, na organização do espaço no início do ano, “vêm o que há e o que é que se pode fazer”. Segundo Silva (1997:38), “[a] reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço (...)

permite que a organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evoluções do grupo”, sendo que a EJI atribui uma grande importância a este processo de reflexão, procurando que o espaço se encontre organizado de acordo com o desenvolvimento do seu grupo de crianças.

Uma perspetiva defendida por ambas as educadoras é o acesso das crianças aos materiais presentes na sala. No contexto JI, a educadora salienta que eles tinham acesso a todos os materiais da sala. Porém, “eles sabiam que havia um armário que era dos adultos, mas também podiam ir lá buscar coisas, desde que informassem. Preciso de fita-cola, vai lá à caixa que há lá. Eles, de facto, tinham essa autonomia para mexerem no que quisessem” (Entrevista EJI). Na sala Azul “[o] fato de os materiais terem uma estruturação aberta (...) podem “ser usados por diversas crianças ou serem de uso individual, criando diferentes dinâmicas de trabalho” (Zabalza, 1998:239), proporcionando a criatividade das crianças. O mesmo se reflete no contexto de Creche, a EC salienta que eles tinham acesso a todos os brinquedos da sala, e procurava sempre proporcionar um momento de brincadeira livre, dando-lhe oportunidade de eles interagirem, cooperarem uns com os outros. A Educadora permite às crianças brincarem livremente, não as condicionando apenas a um espaço, sendo que o transporte de dados objetos para outras áreas é aceite pelo adulto. Podemos verificá-lo no seguinte exemplo:

“As crianças da sala Parque encontravam-se a brincar livremente pela sala. A “C” dirige-se à área da casinha, pega numa colher e no prato e senta-se na mesa da área dos jogos. Coloca os objetos sobre a mesa, e faz de conta que se alimenta”.

[Notas de campo, novembro de 2012]

A educadora menciona em situação de entrevista, que é “apologista de que as crianças levem os brinquedos de um sítio para o outro, porque isso vai fazer com que eles expandam as suas possibilidades de aprendizagem”. Concluindo, tudo me leva a crer, que a exploração que é realizada na sala Parque é uma exploração aberta, permitindo que as crianças escolham os objetos com que querem brincar. O adulto é um profissional flexível deixando as crianças circularem pelas diferentes áreas. Deste modo, o que se pretende na sala Parque é proporcionar um contexto agradável e propício a uma aprendizagem ativa por parte das crianças.

No contexto de JI compreendi que um pensamento reflexivo, antes, durante e após a ação sustenta toda a prática desta profissional e dá sentido ao espaço pelo qual as crianças se movem e vivem diariamente. Espaço este apetrechado de inúmeros objetos com os quais a criança cria, imagina, constrói, um espaço em que todos aprendem brincando em função das interações que desenvolvem, um espaço que permite que as crianças da sala azul, sonhem e cresçam pelas experiências que este espaço proporciona.

### **5.6. A cooperação na resolução de conflitos**

Nesta última categoria é discernido, com maior pormenor, a importância que as profissionais atribuem à cooperação e ao sentido de partilha na sala, bem como entre a equipa pedagógica e a família das crianças. Sendo minha intenção sublinhar o modo como as educadoras procuram desenvolver o seu trabalho na procura desses valores. Assim sendo, ambas as educadoras atribuem uma primordial importância à cooperação. Segundo as palavras de EC “[e]u considero que a cooperação é importante, e que nós como profissionais devemos sempre observar o trabalho do nosso grupo de crianças, e procurar perceber como é que eles participam e comunicam entre eles” (Entrevista EC). A educadora destaca o contexto educativo como um meio que proporciona inúmeras relações sociais. Considera fundamental proporcionar-lhes atividades que lhes tragam prazer, solidificando os seus conhecimentos. Na perspetiva desta educadora “a cooperação está relacionada com a solidariedade, com a organização. E [as crianças] ao fazerem isso estabelecem relações humanas que vão ser saudáveis para o seu crescimento”. Salientando ainda que “devemos inculcar nas crianças a cooperação, não a competição” (Entrevista EC). Na prática pude observar no modo de agir em determinadas situações e no modo de dialogar com as crianças como esta profissional procura inculcar esses valores na criança, como a partilha dos espaços, de objetos e a interajuda nas relações que estabelecem.

No contexto de JI e tendo presente o trabalho desenvolvido, os princípios educativos da educadora e o modelo pedagógico pelo qual rege as suas práticas, sendo o MEM, um dos objetivos básicos que envolve esta pedagogia é a autonomia e a cooperação, a criança tem liberdade de se exprimir e manifestar a sua opinião, é respeitada como ser individual, é elemento fundamental de um grupo que trabalha diariamente para um bem comum. Através da análise do PCG verifiquei as finalidades do MEM, sendo que, “a iniciação às práticas surge da gestão cooperada entre as crianças e os adultos. A reinstauração de valores e das significações sociais promove a educação cívica e moral, com discussão e resolução de

problemas, estabelecimento de regras e normas da vida do grupo”. Perante as práticas observadas neste contexto, constatei que as crianças colaboram na procura de decisões em grupo, e a educadora através do seu diálogo apela a esse sentido “quem é que tem mais sugestões para a festa de fim de ano? Ou sobre a prenda para o dia da mãe?”, a educadora refere que após esta partilha era realizada uma articulação entre as ideias das crianças e as ideias da educadora procurando-se assim uma decisão final.

Em suma, “seja nas atividades, seja nas relações, seja na gestão dos espaços, seja na gestão do tempo, o grupo é gestor dessas particularidades todas, de forma cooperada, porquê? Porque eles vão na vida futura trabalhar em grupo, vão viver em grupo, vão estar em sociedade, vão ter o seu trabalho e é importante em todas as diferentes fases da vida que percebam que há outras pessoas que com eles vão trabalhar e vão dar ideias para um produto final” (Entrevista EJI).

No que concerne à cooperação entre a família, ambas as educadoras salientam que é muito importante a cooperação entre a escola e a família contribuindo para o desenvolvimento da criança, procurando que a própria família se sinta mais segura e confiante, transmitindo isso às suas crianças. A EC salienta que quando ocorrem situações pontuais de conflitos entre pares ou até mesmo entre a criança e o adulto, o seu diálogo deverá ser de apoio e de esclarecimento, procurando aliar-se aos pais na procura de uma solução para o problema, jamais caindo num diálogo de culpabilização dos pais, pois, refere que assim “começamos a entrar também em conflito” não sendo o pretendido. A EJI salienta que nesta fase dos 5 anos, já não refere tanto essas questões da disciplina com a família. Contudo, quando ocorre uma situação pontual procura conversar com os pais, arranjando estratégias na procura de uma melhoria, num sentido de cooperar com os pais ao longo do ano.

Relativamente à partilha destas questões da disciplina com a equipa pedagógica, ambas as educadoras referem que procuram discutir em equipa esses assuntos, “caso houvesse necessidade de se falar” (Entrevista JI). Se alguma criança necessitasse de apoio na melhoria das suas condutas, a EJI referiu-me que alertava a auxiliar para essa problemática, “olha, atenção, temos de ser mais firmes com a *D*, ela não pode continuar a fazer aquilo, temos de contornar a situação, se calhar calmamente, dizemos “vamos para a reunião, vamos guardar os brinquedos, não dizemos, olha *D* vai arrumar os brinquedos, para fazermos a reunião”, sendo que este modo de dialogar com a criança “são estratégias que nós vamos utilizando, e isso sim, são debatidas” (Entrevista EJI).

A par disso, a EC salienta a importância da partilha entre os elementos da equipa pedagógica, pois nem sempre o adulto se encontra no mesmo espaço que a criança, e quando assim se verifica, poderão ocorrer situações que é fundamental serem partilhadas, para que a educadora ou a auxiliar tenham conhecimento. A EC refere que “tinha sempre o cuidado de chamar a atenção, e por vezes chamavam-me a atenção noutras situações. Daí a importância da partilha”. A educadora salienta o facto de o modo como certos assuntos relativos à posição do adulto face à criança, devem ser tratados, não caindo novamente num diálogo de culpabilização, sendo necessário prevalecer o bom senso, “dizer as coisas de uma forma mais amena, mais amigável mais afável”, procurando que isso não seja gerador de conflitos entre a equipa.

## Capítulo 6 - Considerações Globais

“O envolvimento sustentado na prática confere ao participante a capacidade de interpretar e fazer uso do repertório daquela prática. Reconhecemos a história de uma prática em artefactos, ações e na linguagem da comunidade. Podemos fazer uso dessa história porque somos parte dela e ela é agora para de nós;”  
(Wenger (2005), citado por Paige-Smith e Craft, 2010:206)

Neste último e conclusivo capítulo é importante refletir sobre os aspetos mais marcantes de todo este meu percurso académico, bem como, do caminho tomado ao longo da elaboração deste relatório e projeto de investigação. Acreditando que durante todo este meu percurso reconheci a dúvida, a incerteza, as fragilidades, os meus próprios limites como um lugar de encontro, um lugar de procura, uma procura que me fez encontrar novas formas de ser, novos modos de pensar, novos modos de agir. É perante este sentido de mudança, de modificação da minha própria intervenção nos contextos onde decorreu o estudo que consigo compreender a importância deste relatório. Porém, ao terminar mantenho-me na incerteza se consegui realmente, através da minha escrita, transparecer o quão importante foi este período de estágio, contribuindo para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância. Contudo, sendo que a educação é um eterno recomeço, importa então continuar.

Ao longo da elaboração deste relatório deparei-me com algumas dificuldades, importantes de serem refletidas. Recordo-me como numa fase inicial me sentia perdida no cerne da temática que escolhi para esta investigação, considerando *A Disciplina* um tema de extrema complexidade para ser abordado com crianças da 1ª e 2ª infâncias. Porém, perante um importante período de reflexão, consegui compreender que a problemática observada no contexto se englobava nesta grande dimensão da Disciplina, e através do conjunto de leituras realizadas fui gradualmente “desconstruindo” as minhas conceções, construindo novos modos de pensar, resultando num processo de amadurecimento das minhas ideias relativamente ao tema em estudo. Acreditando que disciplinar as crianças também faz parte do trabalho de uma educadora de infância (cf. Vasconcelos, 1997).

Não poderia deixar de salientar as dificuldades sentidas para colocar em prática a minha investigação, tendo presente a pluralidade de funções que uma educadora-estagiária tem no contexto, com mais um papel acrescido – o de investigadora; tive muitas vezes a

sensação que descurava esse papel, trabalhando afincadamente no sentido de procurar dar o meu melhor apenas enquanto estagiária, sempre no pensamento que o mais importante, neste período de prática, era absorver o máximo de conhecimentos e aprendizagens importantes para a minha formação profissional. Tenho a sensação que nem sempre consegui realizar esse distanciamento de estagiária e de investigadora. Neste momento, chego à conclusão que o papel de observadora-participante, se por um lado resultou em algumas dificuldades durante a investigação, por outro, resultou numa valiosa forma de integração no contexto educativo, nas salas de atividades, na equipa, e principalmente de me adaptar e criar uma enorme empatia com as crianças da sala Parque e da sala Azul. Tendo presente as minhas preocupações/dificuldades nos contextos de estágios, foi fundamental envolver-me num processo reflexivo, contribuindo não só para todas as recolhas de informação deste estudo, como também para a construção da minha identidade enquanto futura educadora.

O processo reflexivo acompanhou-me ao longo deste ano nos contextos de estágio, apercebendo-me da evolução que realizei ao longo deste último ano de constantes partilhas e aprendizagens. Pensar e repensar a minha intervenção no contexto foi algo que procurei realizar. A experiência e todas as relações que desenvolvi nestes contextos foram fundamentais, o processo de partilha de saberes e conhecimentos com a equipa educativa, a equipa pedagógica, as famílias e, principalmente, as crianças ajudaram-me a refletir e a construir um sentido para as minhas ações, compreendendo a intencionalidade da minha própria intervenção. Comecei gradualmente a aprender a olhar de outra forma para o meu modo de agir, questionando-me muitas vezes perante o como e o porquê da minha intervenção, e assim passei a procurar fundamentar-me e esclarecer-me e compreendi que esta ação reflexiva permitiu-me tomar uma maior consciência da minha identidade profissional e ajudou-me a tomar decisões face ao rumo que pretendia dar à minha intervenção educativa (cf. Luís, 2012). A este processo reflexivo procurei aliar o importante ato de registar, e, neste momento, consigo compreender que foi algo que a EJI me transmitiu, acreditando que “[o] registo escrito, diariamente, ajuda a organização e a reflexão constante do trabalho” (Abramowicz e Wajskop, 1995:20).

No que concerne à recolha de informação nos locais de estágio, a minha observação deveria ter sido mais profunda nos momentos de intervenção das educadoras cooperantes relativamente à disciplina e fundamentalmente na ocorrência de conflitos. Tendo presente que uma das intencionalidades, foi compreender as práticas e as conceções das educadoras face à

temática, foi uma mais-valia para este trabalho escrito as valiosas notas de campo que me foi possível realizar. Contudo, tenho consciência que alguns momentos importantes para o estudo não foram registados perdendo essa informação, e é neste sentido que concluo que essa recolha de informação poderia ter sido ainda mais pormenorizada.

Findo este relatório, compreendendo que a recolha de informação, o processo de entrevistas foi deveras valioso para me levar a compreender e interpretar as conceções e ideias das educadoras cooperantes, podendo assim esclarecer as minhas dúvidas face a alguns dos seus modos de intervenção com as crianças. Porém, a opção de utilizar este processo deixou-me inicialmente insegura devido aos poucos conhecimentos adquiridos, e por nunca ter realizado uma entrevista. Receios estes, que foram logo colmatados no momento da 1ª entrevista, levando-me a compreender que seria mais uma conversa, um momento de partilha, como tantas outras realizados no período de estágio. Porém, com maior ênfase nas dimensões que envolvem a temática em estudo. Neste momento, concluo que é um processo realmente complexo e muito moroso, relativo ao tempo que foi necessário dispensar para a transcrição. Contudo, é um processo em que a recolha é feita de um modo mais exaustivo recolhendo informações muito relevantes para o estudo, e apresentando a capacidade de orientação dessa mesma conversa, podendo clarificar aspetos que uma recolha de informações não presencial não o permitiriam.

Foi-me assim possível compreender as funções destas educadoras nos momentos relativos à disciplina para uma efetiva melhoria no contexto, inclusive na resolução dos conflitos. Neste sentido, torna-se pertinente refletir sobre o processo interpretativo que a natureza deste relatório me exigiu. As inúmeras recolhas de informação, bem como, a análise de conteúdo das respostas recolhidas em situação de entrevista, permitiu-me aprofundar princípios, ideias e práticas educativas das profissionais, permitiu-me constatar se o que é defendido pelas educadoras se realiza realmente na prática. Para este efeito, foi necessário proceder a uma triangulação de todos os dados recolhidos, um procedimento que considerei bastante complexo, sendo necessário um enorme envolvimento e importante sentido de interpretação. Uma vez que foi uma fase onde se suscitaram inúmeras dúvidas, incertezas, mas também algumas certezas e alguns sentimentos de concordância face à prática com as crianças. Foi um processo que exigiu extremo cuidado e delicadeza, pois acredito que num estudo desta dimensão “não podemos limitar-nos a julgar, que devemos sobretudo tentar

compreender, no sentido de tentar captar o significado, aprender a ver para além das primeiras impressões que são, necessariamente, superficiais” (Vasconcelos, 1997:42).

Perante o cruzamento de informações recolhidas em situação de entrevista, no PPS, no PCG, bem como nas observações das intervenções das educadoras, constatei após a análise das respostas que muitas eram as ideias e concepções semelhantes destas profissionais. Porém, em alguns aspetos notei certas diferenças nas suas concepções, procuro explicar essas “disparidades”. Algo que foi notório em situação de entrevista foi o à vontade que a EJI transpareceu durante todas as suas respostas, de um modo contrário, desenrolou-se a entrevista à EC, não se mostrando muito convicta em alguns momentos, dos pressupostos educativos que defende, encontrando ao longo do seu discurso algumas contradições. Assim sendo, posso sublinhar que a escola de formação de ambas as educadoras foi a mesma, logo à partida sou levada a crer que não é um facto que faça resultar na disparidade das suas respostas. Porém, a EJI procurou continuar a sua formação, realizando o 2º ciclo de estudos, continuando a frequentar inúmeras formações, mostrando-se sempre em constante evolução na sua prática.

Os anos de permanência em cada valência são a meu ver o maior dos condicionamentos do conteúdo das respostas das educadoras. Acredito que os poucos anos de experiência que a EC apresenta nessa valência, influenciou em parte as suas respostas, salientando “[m]as ainda tenho muito muito para aprender a nível da Creche. Às vezes não é o eu saber uma actividade que se adequa a eles, mas saber como lançar essa actividade de forma a que eles se interessem por essa actividade”. Salienta ainda que no contexto de JI se tornava mais fácil responder às questões relativas à temática em estudo, pois, “eles já verbalizam muito bem o que é que eles querem, e nós fazemos os projetos com eles, partindo dos interesses deles, e eles dizem e dão soluções e alternativas”. Perante as suas palavras, sou levada a considerar que, como no contexto de JI as crianças já apresentam um domínio da comunicação verbal, se torna mais fácil compreender e estabelecer a disciplina, respeitando os seus interesses. Contudo, a educadora salienta a aprendizagem que realizou no contexto de Creche, a aprendizagem da comunicação não-verbal, “aprender a linguagem no fundo dos gestos, do olhar, da postura do corpo” (Entrevista EC). E perante as observações realizadas compreendi que o modo de construir a disciplina com o grupo predominava em todo esse modo de ser, de estar e agir com as crianças.

Por sua vez, a EJI identifica-se imenso na valência em que se encontrava, recordo-me das diversas conversas informais que esta profissional salientava o enorme “gozo” que lhe dava trabalhar no contexto de JI. Considero importante realçar como através da análise de conteúdo, sou levada a considerar que os modelos pedagógicos referidos pelas educadoras influenciam também as suas respostas. No caso da educadora de Creche, referiu que não apresenta um único modelo nas suas práticas, salientando que assenta mais a sua prática no High Scope e na pedagogia de projeto, procurando realizar uma filtragem de cada um e adaptar à sua prática. Já a EJI, salienta os princípios educativos do MEM, frisando que procura sempre, durante a sua prática, aproximar-se desse modelo. Pude constatar esta referência ao longo de toda a sua entrevista, tendo como princípio a democracia em grupo, salientando que o processo de resolução de problemas é desenvolvido muitas vezes em grupo, observando-o como um todo com direito à participação. Salientando ainda a importância de todo o trabalho cooperativo para esta aprendizagem na tomada de decisões e resolução de conflitos, existindo sempre uma preocupação em promover momentos de aprendizagem entre eles, apelando à interajuda. Por outro lado, a liberdade que esta educadora salienta ter no seu local de trabalho, referindo que “[e]u tenho a sorte de estar numa instituição em que trabalho com a forma como me identifico”, influencia, a meu ver, toda a sua prática, e também relativamente a todas as dimensões que envolvem a temática da disciplina. Já a EC salienta uma certa pressão perante o cumprimento de prazos e na entrega de certos documentos pelo qual não concorda, referindo-se à entrega da planificação anual dividida por diversos temas, podendo eu verificá-lo no PPS.

No que concerne à organização do espaço, foi-me possível apreender que quando o espaço se encontra adequadamente organizado, não sendo inibidor das aprendizagens das crianças, as possibilidades de exercitar a autonomia, liberdade, iniciativa, escolha livre, a tomada de decisões e resolução dos seus problemas são realmente ampliadas (cf. Ostetto, 2000). Ambas as educadoras referem em situação de entrevista que as crianças têm acesso a todos os brinquedos e materiais no contexto de sala. Contudo, as minhas observações contrariam um pouco o que é enunciado pela EC. Sendo que a exploração do espaço da sala B é mais limitada. Observei que o móvel que serve de suporte à expressão plástica encontra-se sempre muito vazio. Sendo-me referido que não colocam muito material à disposição das crianças, pois as mesmas o danificam de imediato. Deste modo, posso verificar que nesta área a exploração não é feita livremente pelas crianças, sendo imposto pelo adulto, não se encontrando todos os materiais à sua disposição. O seguinte exemplo descreve como a

criança, por vezes, sentia necessidade de explorar esta área: “As crianças encontravam-se a brincar na área dos jogos. A *B* pegou na folha que se encontrava no móvel da expressão plástica. Sentou-se na mesa de apoio a essa área e olhava para a folha, e de seguida olhava para o adulto. O adulto deu-lhe os lápis que não estavam ao seu acesso, a *B* sorriu e rabiscou na folha branca” [Notas de campo, dezembro de 2012].

Dada a especificidade deste estudo, importa neste momento refletir sobre a dimensão interventiva que foi exigida, sendo a meu ver a dimensão deste relatório que melhor retrata as aprendizagens que realizei no contexto direto com as crianças. Quando percebi o campo interventivo que me era exigido para esta investigação, recordo-me que me questioneei se teria eu, num tão curto espaço de tempo, oportunidade de intervir de modo a criar uma mudança no contexto. Neste momento, tenho a perceção que todo o meu modo de interagir e intervir nos momentos de construção da disciplina influencia o comportamento das crianças. Embora considere que deveria ter intervindo mais vezes nesses momentos, concluo que todos os momentos de intervenção foram pertinentes e adequados, procurando encontrar-me em sintonia com as intencionalidades das educadoras.

Ambas as profissionais encontraram-se sempre disponíveis para refletir comigo perante todas as dificuldades sentidas nesses momentos, procurando partilhar os conhecimentos e os seus modos de intervenção quando ocorriam conflitos ou quando necessitavam de serem ouvidas pelas crianças. Assim sendo, sou levada a crer que estes momentos de reflexão sobre a minha intervenção e sobre as dificuldades com que me deparava no contexto, levaram as educadoras também a refletir sobre todas essas dimensões da disciplina que nem sempre são refletidas e pensadas perante o seu valor pedagógico. Deste modo, creio que a este nível criei também uma modificação no contexto. Contudo, “(...) para que estas reflexões ultrapassem a dimensão retórica implica que, cada um dos actores, se envolva na construção de soluções a partir das potencialidades próprias, (re)descobrimo e (re)definindo quotidianamente formas de acção inovadoras” (Mesquita - Pires, 2007:221).

Na valência de Creche, compreendi que atribuí uma maior valorização ao trabalho que é realizado com crianças tão “pequenas”, sendo que muitas das minhas dúvidas permaneceram no tipo de “atividades” que poderiam ser desenvolvidas com estas crianças. Ao me envolver e procurar refletir sobre as dificuldades, receios e inseguranças, compreendi que o modo de interação estabelecido com as crianças, era o mais importante, atribuindo uma valorização a esses momentos de “ouro”. Compreendi, gradualmente, que as crianças

apresentavam uma capacidade de aprender novas competências num espaço de tempo muito curto, o que foi para mim uma importante descoberta. Uma das aprendizagens nesta valência, para além da delicadeza e sensibilidade com que abracei este trabalho, foi a aprendizagem da linguagem não-verbal. Uma aprendizagem que não foi, a meu ver, uma tarefa fácil; foi necessário aprender a ouvi-las, uma linguagem que se expressava nos gestos, nos olhares, na escolha de objetos, no toque, na tentativa de produzir a comunicação verbal, uma linguagem proxémica que me permitiu compreender os gostos, interesses, características individuais de cada criança, e aliar-me a todas essas particularidades para melhor poder intervir nas questões relativas à disciplina.

Ao nível de atividades nesta valência, procurei proporcionar-lhes acima de tudo, espaço de exploração. Compreendi a necessidade que estas crianças apresentam para agarrar, sentir, explorar. Assim sendo, privilegiei durante a minha prática a exploração aberta dos materiais, apelando a um espaço livre de descoberta, minimizando os conflitos que poderiam ocorrer ao exigir a crianças tão pequenas a elaboração de atividades que não fossem do seu interesse. Em suma, foi um “[e]spaço que deu espaço às necessidade de liberdade e movimentação das crianças” (Ostetto, 2000:62), levando-me a repensar no planeamento de atividades com crianças desta faixa etária.

No Jardim de infância, as principais preocupações centraram-se na vontade intrínseca em corresponder a todas as expectativas, pois, foi um contexto muito diferente do primeiro local de estágio, resultando em novas aprendizagens e descobertas realizadas. Todos os momentos de reflexão com a educadora foram cruciais para superar alguns dos receios que tive inicialmente no contexto. Assim sendo, pensámos em estratégias de forma a modificar a minha prática, ganhando mais confiança ao longo da minha intervenção. Compreendi que deveria pensar em todo o contexto que envolvia a criança, de modo a entender alguns dos seus comportamentos. Nas atividades, entendi que deveria procurar corresponder aos seus interesses, procurando sempre a opinião das crianças, para assim as entusiasmar a participar e tentar trabalhar junto das mais “desinteressadas e impulsivas”. Estratégias que ajudaram a colmatar algumas das dificuldades que encontrei relativamente à disciplina, transmitindo através do meu agir uma maior segurança ao grupo de crianças. A capacidade de escuta, de negociação e participação da criança no contexto, foram alguns modos de intervenção que resultaram numa prática mais coerente e consistente.

Tendo em conta as questões que se encontram no cerne deste estudo (que ajudaram a conduzir todo o caminho desta investigação), como a questão geral: “Quais as funções das educadoras de infância na construção da disciplina e na resolução dos conflitos?”, bem como a questão I-A: “Como melhorar a construção da disciplina para a resolução de conflitos?”, posso considerar um conjunto de respostas, não sendo, no entanto, minha intenção proceder a conclusões gerais deste estudo, pois, a investigação em causa teve como campo de recolha de informação apenas duas instituições específicas. Assim, não é de todo correto generalizar as eventuais respostas conclusivas desta investigação. Deste modo, tendo presente a intervenção que as educadoras cooperantes tiveram neste estudo, sou levada a considerar que ambas as educadoras atribuem uma primordial importância à construção da disciplina com o grupo, salientando que todas as dimensões que a envolvem devem ser estabelecidas por consentimento mútuo, apelando sempre ao diálogo e à participação da criança no contexto. Contudo, senti que todas as questões relativas a esta temática só são refletidas em equipa e com os pais caso se verifique algum acontecimento que exija essa partilha.

Relativamente às práticas das educadoras, tive oportunidade de observar que ambas consideram a observação no contexto muito importante, salientando que procuram observar a relação que as suas crianças têm entre os seus pares de modo a poder auxiliá-los e apoiá-los quando necessário, procurando proporcionar-lhe um sentido de autonomia, não os proteger em demasia, pois acreditam que certas capacidades têm de ser efetivamente desenvolvidas, como a capacidade que as crianças apresentam na resolução dos conflitos. Ambas as educadoras acreditam na perspectiva que são um modelo para as suas crianças, sendo fundamental a coerência nos seus atos. Considero importante salientar que “a contribuição dos professores é fulcral para levar jovens não só a encarar o futuro com confiança mas a construí-lo por si mesmos de maneira determinada e responsável” (Delors (2000), citado por Mesquita – Pires, 2007:82). Deste modo, o professor é visto como um importante pilar no desenvolvimento da criança. As educadoras compreendem que nem sempre as crianças conseguem resolver certos conflitos, e deste modo, salientam a sua posição como mediadores, de modo a proporcionar uma relação de apoio, sem jamais resolver os conflitos por eles e lhes dar de imediato uma solução para o problema. Compreendi que a observação faz parte das intencionalidades destas profissionais, aliada a um processo reflexivo antes, durante e após a ação.

Deste modo, perante as respostas das educadoras e o que observei nos contextos, sou levada a crer que estas profissionais apresentam um importante papel de apoio nos momentos em que ocorrem os conflitos entre as crianças. Contudo, acreditam no valor desses conflitos para a aprendizagem, acreditando que a criança é um ser com capacidades, um ser capaz de pensar, agir e tomar decisões e resolver os conflitos com que se deparam, sendo fundamental o educador proporcionar-lhe espaço para essa tomada de decisões. Assim sendo, procurando melhorar a construção da disciplina, as educadoras acreditam que dar o exemplo é fundamental, apresentando-se como um importante pilar no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Nos contextos em estudo, constatei modos de intervenção no sentido de melhorar essa construção com o grupo e assim ajudar na resolução de conflitos. Considero fundamental salientar a importância atribuída ao sentido de escuta, de presença, de partilha e, acima de tudo, de participação.

Segundo Ostetto (2000) ver e ouvir em primeiro lugar é um importante modo de intervenção, auxiliando o educador na compreensão do seu papel na relação com as suas crianças. Concluo, perante as observações realizadas no contexto que este é um modo de agir das educadoras aquando os momentos de conflitos entre pares. Posteriormente, dar espaço à palavra da criança é, nas suas perspetivas, um importante meio para se compreender melhor a situação ocorrida, podendo a criança sentir que pertence ao grupo, e que tem uma participação nas tomadas de decisões, sendo valorizados os seus sentimentos. Ambas concordam que se aliarem aos interesses das crianças, respeitando as suas particularidades poderão levá-las a um trabalho conjunto muito mais rico e prazeroso para ambas as partes. Assim sendo, compreendo que a participação da criança no processo educativo é um dos modos de intervenção fundamentais na melhoria dessa disciplina com o grupo, pois, se nos aliarmos às crianças como nossas companheiras de viagem, “(...) estaremos no caminho, em busca de uma educação de qualidade, comprometida com a criança” (Ostetto, 2000:80).

Considero que a negociação é outro processo que as educadoras procuram realizar no trabalho com as crianças, apresentando um poder partilhado na tomada de decisões no contexto, seja no processo de construção de regras, seja no acesso ao material, seja na organização do espaço ou na discussão de outros assuntos em grupo. Porém, as profissionais salientam que em determinados momentos o seu modo de agir deverá ser mais assertivo, apelando a um estabelecimento de disciplina, aquando as crianças passam os limites ou as regras acordadas. Assim sendo, estas profissionais procuram manifestar os sentimentos de

desacordo e de insatisfação face ao comportamento das crianças, resultando muitas vezes num sentido de responsabilização atribuída à criança, perante o seu modo de agir em relação aos outros. O trabalho desenvolvido em sala e as condições organizacionais estão criadas de forma a educar a criança para a autodisciplina, para a responsabilidade, podendo assim alcançar os objetivos pretendidos e lidar com os desvios que ocorrem no contexto, com o intuito de procurar uma melhoria na construção da disciplina.

O presente estudo teve como foco de investigação as concepções e práticas das educadoras no âmbito da disciplina. Deste modo, pode-se inferir com este estudo que, efetivamente, a disciplina é valorizada nas práticas da equipa pedagógica, sendo fundamental para o processo de desenvolvimento da criança. No contexto de Creche a Educadora relacionou a disciplina com os momentos de brincar e aprender, destacando a utilização de histórias para trabalhar a temática. Contudo, perante as observações realizadas no contexto de estágio, não observei esse seu modo de intervenção com recurso a histórias, mas compreendi que durante os momentos de brincadeira livre com o grupo procura trabalhar assuntos relativos à temática envolvente, sendo o sentido da partilha e da cooperação com os outros, e até mesmo o seu apoio no momento em que ocorrem conflitos. Relativamente às práticas educativas da EJI, o facto de a educadora procurar que a criança colabore diariamente nas decisões tomadas em grupo, acreditando num contexto em que todos aprendem e todos ensinam ocorre uma melhoria na construção da disciplina apelando sempre aos valores morais e sociais que devem predominar na relação com os outros, observando um importante trabalho cooperativo no contexto.

Enquanto futura educadora de infância, tenho a perceção que estes contextos de estágio bem como as práticas das educadoras cooperantes, contribuíram para a construção da minha identidade profissional, levando para uma prática futura modos de intervenção com os quais me identifiquei. Acreditando que esses modos de intervenção, para melhorar a construção da disciplina para a resolução dos conflitos, deverão ser sempre muito bem refletidos, tendo em consideração o contexto em que ocorrerem.

Perante os momentos que vivi ao longo deste último ano, não poderia jamais desligar-me de todas as aprendizagens realizadas, todas as partilhas das minhas conquistas mas também das minhas fragilidades. Sou levada a crer que foi a reflexão perante essas dificuldades que me fizeram traçar novos caminhos no período de estágio, procurando uma melhoria na minha prática. Foi minha intenção proporcionar, acima de tudo, a estas crianças

uma relação empática, um sentido de questionamento e descoberta perante o que os rodeia, momentos de exploração livre e partilhas de conhecimentos e vivências. O experimentar, o vivenciar, levando-as a refletir como é tão importante a relação que se estabelece com os outros, o respeito, a partilha, a interajuda. Sendo neste sentido de transmissão de valores, mas acima de tudo de vivência desses valores que considereei a *disciplina* uma temática importante a abordar, acreditando que são todos os valores, as normas, as regras, que nos ajudam a viver numa melhor e mais justa sociedade respeitando todas as diferenças entre nós. Pois acredito que “[é] urgente que se perceba o papel da educação na formação de valores, do respeito por si e pelos outros” (Feio, 2011:79).

Em suma, ao longo de todos os importantes momentos vividos, compreendi que ser educadora é viver e observar os espaços, as equipas, as crianças, é viver perante uma sucessão de novos rostos e sensações únicas e irrepetíveis, é experimentar as dificuldades e as maravilhas deste contexto tão especial, é, acima de tudo, ser eu mesma e envolver-me em encontros e desencontros de palavras, olhares, ações e projetos.

## Referências Bibliográficas

- Amado, J. S. (2000). *A construção da disciplina na escola*. Suportes teórico-práticos. Porto: Asa Editores.
- Abramowicz,A. & Wajskop,G. (1999). *Educação Infantil- Creches*. Editora Moderna.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Edições ASA.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bell,J. (2010) *Como Realizar um projecto de investigação*. Gradiva.
- Bogdan,R. & Biklen,S. (1994) *Investigação Qualitativa Em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carita,A. & Fernandes,G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial presença.
- Carita,A (2005). *Conflito, Moralidade e Cidadania na Aula*. Editor: Campo das Letras
- Costa,M. (2011). Freinet: suas contribuições ao processo de sensibilização ambiental, em especial a “aula das descobertas”. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. 103 pp.
- Costa, M. (2003). *Gestão de Conflitos na escola*. Universidade Aberta.
- Carmo,H. & Ferreira,M (1998). *Metodologia da investigação – guião para a auto aprendizagem*. Universidade Aberta.
- DeVries,R. & Zan,B. (1998). *A ética na educação infantil*. Porto alegre: Artes médicas.
- Dávidson, F. & Maguin,P. (1983). *As creches- Realização funcionamento vida e saúde da criança*. Lisboa: Editora Portuguesa de Livros Técnicos e científicos.

- Esteves,S. (2007). Autoridade versus Respeito. *Cadernos de Educação de Infância*, nº80, pp.43. Lisboa: APEI
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferraz, M. & Feio, A. (2011). *Educação Expressiva - Um Novo Paradigma Educativo*. Tuttirev.
- Filipe,L. (2007). As regras no Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº80, pp. 16. Lisboa: APEI
- Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na pedagogia – em – participação*. Porto editora
- Formosinho,J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção infância: Porto editora.
- Formosinho, J. (1996). *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto editora.
- Freinet,C. (1973). *As técnicas de Freinet da Escola Moderna*. Editorial Estampo.
- Freinet, C. (1974). *A educação pelo Trabalho*. Editorial Presença
- Folque,A. (2012). *O Aprender a aprender no Pré – Escola: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Garcia, A. (2010). O diário de turma na vida de um grupo de jardim-de-infância. *Revista escola moderna*, nº46.
- Gomez,M.; Serrats,M. (2000). *Como criar uma boa relação pedagógica*. ASA editores.
- Heinz Jurgen. (1974). *Vocabulário fundamental de Pedagogia*. Lexis: Edições 70.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons e aromas: A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed;
- Hohmann,M.& Post,J. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann,M. & Weikart,D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lima & Mello. (2006). Infância e lúdico: reflexões para a educação infantil. *Educação em revista*, Marília, v.7, n° 1/2, pp.22.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leandro, M. (2008). *Jornadas pedagógicas/2008- modelos pedagógicos na educação de infância*. Movimento da escola Moderna.
- Luís,J. (2012). Repensar a intervenção educativa no jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº96, pp. 55-57. Lisboa: APEI
- Máximo-Esteves,L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Profedições.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: ISCSP.
- Niza, S. (1991). O Diário de turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 1 ( 3º serie).
- Ostetto, L. (ed.) (2000). *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil*. Campinas: Papirus Educação;
- Paige-Smith,A. & Craft,A. Moss. (2010). *O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil*. Editora Artmed
- Papalaia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw Hill.
- Pessoa, A. (2006) Movimento da Escola Moderna Portuguesa: síntese de uma historia, *revista do movimento da Escola Moderna*.
- Projeto Educativo da Instituição do contexto de Creche, Outubro 2009.
- Projeto Pedagógico de sala 2012-2013, da Ed. Creche.
- Projeto Curricular de Grupo 2012-2013, da Ed. Jardim de Infância.
- Projecto Educativo da Instituição do contexto de Jardim de Infância.

Reyes, M. J. A. (2010). *O não também ajuda a crescer – Como superar momentos difíceis e favorecer a educação e o desenvolvimento das crianças*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Recomendação do Conselho Nacional de Educação – A Educação dos 0 aos 3 anos (29 de março de 2011);

Rosário, G. & Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de projeto na pedagogia - em - participação*. Porto Editora.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação – acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, nº5, pp.127-142.

Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação.

Sousa & Vieira (2009). *Investigação – acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia educação e cultura.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto Editora.

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

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artemed.

#### **Legislação consultada:**

Portaria n.º262/2011 de 31 de agosto. Artigo 7.º Emitido pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Disponível Fonte PDF: <http://dre.pt/pdf1sdip/2011/08/16700/0433804343.pdf> (capturado a 31 de Janeiro de 2013)

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Artigo nº10.(Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). Disponível fonte PDF <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>.

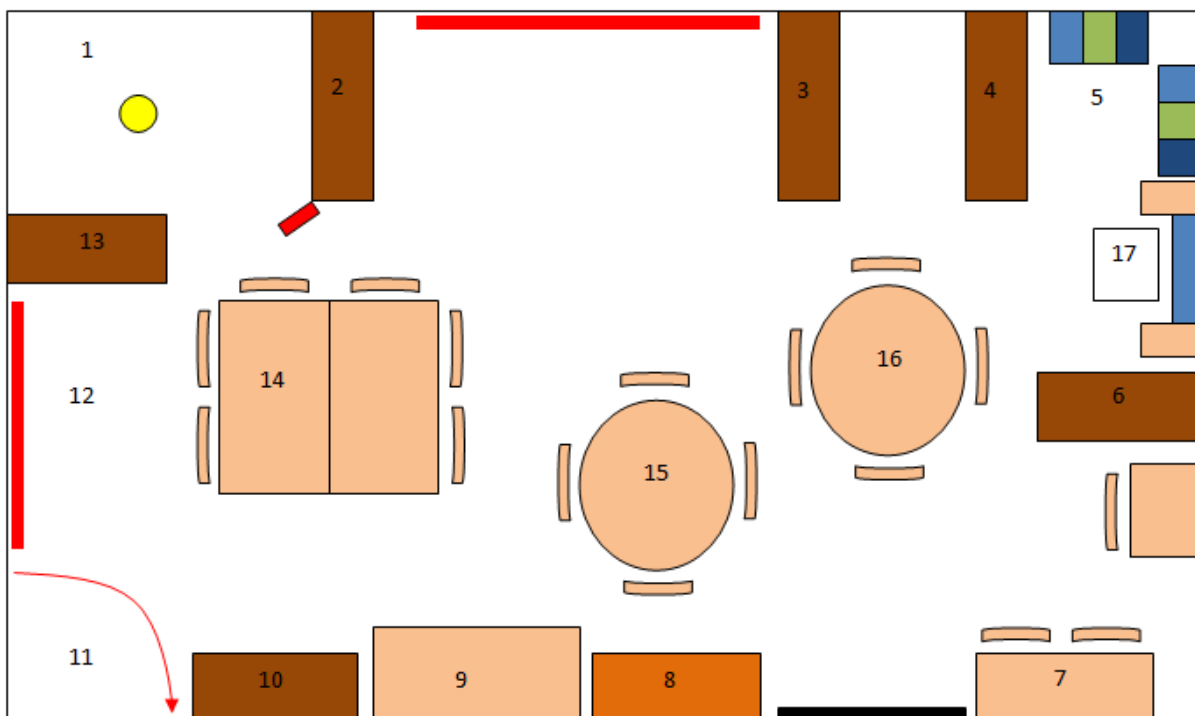
## **Anexos**

### **Índice de Anexos:**

<b>Anexo 1:</b> Planta da Sala Parque – Contexto de Creche-----	135
<b>Anexo 2:</b> Planta da sala Azul – Contexto de Jardim de Infância-----	136
<b>Anexo 3:</b> Guião de Entrevistas em Creche e Jardim de Infância-----	137
<b>Anexo 4:</b> Quadro de análise das informações recolhidas em situação de Entrevista-----	141
<b>Anexo 5:</b> Transcrição da Entrevista à Educadora do contexto de Creche-----	156
<b>Anexo 6:</b> Transcrição da Entrevista à Educadora do contexto de Jardim de Infância----	168



**Anexo 2: Planta da sala Azul – Contexto de Jardim de Infância**



1 – Área da dramatização.	6-Laboratório de ciências.	11- Porta de entrada.	16- Área polivalente.
2 – Armário com material pedagógico.	7- Área da Matemática.	12- Área das construções.	17- Área da Expressão plástica.
3 – Biblioteca e centro de documentação.	8- Área dos jogos.	13- Móvel cozinha.	
4- Material individual de cada criança. (Expressão plástica)	9 – Área da escrita	14- Área polivalente.	
5- Material de desperdício.	10- Armário com material pedagógico.	15 – Área polivalente.	

**Anexo 3: Guião de Entrevistas em Creche e Jardim de Infância**

**Tema:** A disciplina na Creche e no Jardim-de-infância: Concepções e práticas das Educadoras.

**Objeto de estudo:** Compreender a função dos profissionais de educação na construção e utilização das regras da disciplina e na resolução de conflitos. Compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras cooperantes relativamente à disciplina e ao surgimento dos conflitos.

Temas	Objetivos	Questões
1. Legitimação da entrevista	<p>Informar a entrevistada sobre o objetivo deste estudo, bem como o objetivo da entrevista para este projeto de investigação.</p> <p>Dar uma previsão da duração da entrevista.</p> <p>Garantir à entrevistada que tudo o que será referido na entrevista será tratado confidencialmente.</p> <p>Solicitar autorização da entrevistada para utilizar o gravador, referindo os motivos da utilização deste suporte.</p>	
2. Dimensão Profissional do Educador de Infância	<p>Compreender de uma forma geral o percurso profissional da entrevistada.</p> <p>Compreender o modelo pedagógico pelo qual a educadora fundamenta a sua prática.</p>	<p>Fale-me do seu percurso profissional, quando e onde realizou a sua formação?</p> <p>Está no ativo a quantos anos? E nesta valência?</p> <p>Qual o modelo pedagógico pelo qual rege as suas práticas ou alguns autores em que assenta a sua ação?</p> <p>Quais os princípios que orientam a sua prática?</p>
3. A disciplina em Creche e Jardim	Compreender a importância que a entrevistada dá à disciplina na prática direta	Em que sentido a disciplina é parte integrante do seu

de Infância	com as crianças.  Compreender qual o papel do adulto na construção da disciplina.	currículo?  Ao elaborar o projeto pedagógico/curricular de grupo tem em linha de conta este tema? De que modo?
4. Construção das regras	Compreender como se constrói as regras presentes na sala.  Perceber se as crianças têm consciência dessas regras e se as aceitam.	Como são construídas as regras na sala?  Como participam as crianças neste processo?  Qual a importância do educador neste processo?
5. Conflitos / intervenção do educador	Compreender a posição da entrevistada face à ocorrência de conflitos, se possível através de exemplos concretos.  Compreender o tipo de conflitos que ocorrem com mais frequência.  Compreender algumas estratégias usadas pela entrevistada de modo a minimizar a ocorrência desses conflitos.  Compreender o processo que levou as crianças a tornarem-se mais autónomas na resolução dos conflitos.	Quando a criança tenta passar os limites e as regras acordadas com o grupo, gerando conflitos, como age? Como faz essa gestão?  Pode dar-me exemplos concretos das estratégias que utilizam quando ocorre um conflito.  Considera que os conflitos são oportunidades de aprendizagens? Porque?  Quais os conflitos que ocorrem com mais frequência entre as crianças? Pode dar-me exemplos concretos.  Relativamente à capacidade que as crianças têm em resolver os conflitos entre elas, nota diferenças significativas entre o início e o fim do ano letivo? Pode falar-me deste

		trabalho contínuo de aprendizagem.
6. Organização do espaço e do tempo / interações na ocorrência de conflitos.	<p>Compreender de que modo são caracterizadas as relações interpessoais entre criança/criança, criança/adulto.</p> <p>Compreender o que influencia a ocorrência dos conflitos.</p> <p>Compreender se a criança é participante ativa na organização espacial e temporal que a envolve.</p> <p>Compreender de que modo é que as crianças tem acesso ao espaço envolvente..</p>	<p>Como fomenta as diversas relações existentes? E de que modo auxilia as crianças nos momentos em que precisam da ajuda do adulto?</p> <p>O modo de interação que estabelece com as suas crianças influencia a diminuição ou ocorrência de conflitos?</p> <p>Tendo em conta a sua experiência o que considera influenciar a ocorrência dos conflitos?</p> <p>Considera que a organização do espaço poderá influenciar essa ocorrência? Fale-me dessa organização do espaço/materiais da sala.</p> <p>E a rotina da sala, de que modo poderá contribuir para a ocorrência de conflitos?</p> <p>As crianças têm acesso a todo o espaço e materiais existentes na sala?</p>
7.Partilha/Cooperação. Modos de minimizar a ocorrência de conflitos.	<p>Compreender se a partilha e a cooperação é importante para a entrevistada.</p> <p>Compreender de que modo procura trabalhar com o grupo neste sentido.</p> <p>Compreender de que modo é debatido com a</p>	<p>Considera que a cooperação é fundamental para o desenvolvimento da criança?</p> <p>De que forma?</p> <p>Pode dar-me exemplos do modo como o trabalho é desenvolvido na sala, e como</p>

	<p>equipa pedagógica assuntos relativos à disciplina.</p> <p>Compreender a opinião da entrevistada relativamente à partilha que deverá ocorrer entre os profissionais e os pais, para uma maior coerência e consistente prática educativa.</p>	<p>esse trabalho poderá diminuir a ocorrência de conflitos.</p> <p>Como procura transmitir aos pais a importância da construção de regras de disciplina para o bom desenvolvimento da criança?</p> <p>E nas reuniões de equipa pedagógica tem presente essa temática? De que modo?</p>
<p>8. A conceção de disciplina.</p>	<p>Compreender o que a entrevistada entende por disciplina.</p> <p>Facultar à entrevistada tempo e oportunidade para acrescentar algo que considere oportuno para enriquecer a entrevista.</p>	<p>Qual a sua conceção de disciplina?</p> <p>Deseja acrescentar algo que julgue importante para enriquecer a nossa conversa sobre este tema?</p>

## Anexo 4 : Quadro de análise das informações recolhidas em situação de Entrevista

Categorias	Excertos importantes das respostas das educadoras cooperantes	
	Educadora de Creche	Educadora de Jardim de Infância
1) A disciplina no currículo	<p>“Os modelos pedagógicos são mais assentes no High Scope e na pedagogia de Projeto, sendo estes aqueles com que eu me identifiquei mais (...) Nós regemo-nos por esses modelos pedagógicos, mas eu acabo às vezes por fugir um pouco a esses modelos”.</p> <p>“E agora lendo, e ouvindo indo a formações compreendemos que não é ensinar, como um ensino mais formalizado mas criar condições de uma outra forma que promovesses a aprendizagem”.</p> <p>“Eu achava que o melhor ambiente para a aprendizagem resultava da qualidade, portanto da interação humana e especialmente da interajuda e da cooperação, da partilha, da confiança, da amizade entre educadores e crianças. Pronto, para mim era fundamental para que eles tivessem uma boa aprendizagem, para além de assentarmos os nossos princípios nos pedagogos, era ter empatia, portanto, sentir empatia, aceitar as crianças respeitando as suas características, e uma muito importante que era, ser autêntica durante a minha prática”.</p> <p>“o que eu achava mais importante era os valores que eu procurava transmitir”.</p> <p>“(…) eu considero que a disciplina é importante, também em Creche, não de uma forma rígida, mas com rigor, pois faz parte do nosso currículo”.</p> <p>“(…) eu considero que isso precisa ser desenvolvido nas interações que estabelecemos com as crianças mas através da brincadeira. Portanto, da fantasia, e em contexto de Creche, as histórias para mim são as melhores estratégias para incutir esse conteúdo. Eu acho que ao fazermos isso, eu penso que se estabelece uma relação entre a criança e o adulto de maior confiança. E a</p>	<p>“(…) primeiro temos que nos seguir por aquilo que o ministério diz. . Leis, Orientações, aquilo que os teóricos falam sobre a construção de currículo, a nossa construção de currículo de uma forma cooperada, de uma forma democrática. Depois, claro com o MEM, pois a nossa instituição também trabalha com linhas do MEM, não vou dizer que ele é “puro”, “puro”, como se costuma dizer, mas, tentamos ao máximo aproximarmo-nos do modelo curricular MEM.”</p> <p>“Todos os teóricos que passam pela perspectiva de ver a criança como um ser capaz de, que ele é capaz de fazer, ele é capaz de pensar. E toda a construção do próprio modelo em que permite a construção do meu currículo, a construção da minha prática, de uma forma cooperada com o grupo. Ou seja, o adulto deixa de ter o poder total da gestão, da construção do currículo, o grupo é um todo. E isso é um dos aspetos principais que faz parte da minha prática. As decisões são tomadas em conjunto, claro que o educador tem a sua planificação, tem as suas prioridades, tem aquilo que pretende atingir...”</p> <p>“É um todo, que todo ele participa, todo ele tem o poder de dar o seu contributo. Fazer com que a criança sinta que é ouvida e escutada. Isso é muito importante, que a criança se sinta valorizada, que aquilo que ela pensa e aquilo que ela sabe é tido em conta. E esse de facto é um dos aspetos principais que</p>

	<p>criança ao sentir isso também se sente muito mais segura.”</p> <p>“A disciplina aprende-se. E eu acho importante que todos se interessem, porque havendo disciplina isso vai facilitar a relação das pessoas, neste caso, do nosso grupo de crianças com as coisas. E é importante a disciplina porque “como é que podemos tentar, que o nosso grupo se comporte “devidamente”? Dar o exemplo é fundamental, é um dos caminhos”.</p> <p>“E eu acho que a disciplina é conteúdo que está correlacionado com várias situações ao mesmo tempo. Portanto, a disciplina está dependente de outras coisas, de outras situações”.</p> <p>“(…) eles têm de perceber que têm de ser disciplinados, têm de cumprir regras. Porque, senão, mais tarde, eles não vão conseguir organizar-se nos trabalhos nas coisas que vão ter de fazer. Porque sei lá, nós como profissionais se nos não tivermos disciplina nós não nos conseguimos organizar”.</p> <p>“Se nós formos auto disciplinados nós sabemos que temos de entregar dentro de um prazo, nós tentamos gerir. Se nós não conseguirmos, não formos disciplinados, nunca vamos conseguir organizarmo-nos a tempo, vamos adiando, e isso provoca-nos ansiedade...”</p> <p>“(…)a nossa própria disciplina também influencia a maneira de estar...</p> <p>interagir com os outros que estão a nossa volta. Acaba por intervir mesmo, até no nosso trabalho diário”.</p>	<p>eu valorizo na prática. Depois há todos os outros que são inerentes à nossa prática, mas faz parte dos nossos valores... morais, sociais”.</p> <p>“Porque mesmo quando se desenvolve um projeto, quando se desenvolve uma atividade estão sempre presentes esses valores da área da formação pessoal e social, que tentamos ao longo do tempo que eles sejam incutidos. Não é? O respeito, a divisão de tarefas, a partilha, ah...sei lá... uma série deles que eu acho que são importantes nós termos isso como presente no nosso dia-a-dia.”</p> <p>“A palavra disciplina se calhar não... quando faço o projeto curricular de sala, de grupo, penso é na gestão dos conflitos”.</p> <p>“Se há problemas, nós tentamos resolver outra vez de uma forma cooperada, de uma forma com o grupo todo. É claro que vamos perguntar assim (...) Não necessariamente, não é? Se eu sentir que houve uma atitude, que houve um acontecimento que é importante nós falarmos, podemos falar logo no dia. No entanto, não quer dizer que não se vá voltar na sexta-feira a falar”.</p> <p>“olha nós já falámos, aconteceu isto, elas já resolveram, mas a “M” voltou a querer falar sobre o assunto em conselho, tem esse direito. Tem o direito de escrever, se não gostou e mesmo que tenha pedido desculpa, tem o direito também de escrever e depois resolve-se isso em grupo. Depois aí saí as normas de convivência em grupo.”</p> <p>“Não sei...não sei...eu acho que a disciplina é uma forma de... é um meio de nos conduzir a uma forma de estar”</p>
--	--	--

		<p>“É uma conduta para aprendermos a estar com os outros(...) é aprender a estar, se calhar, às vezes podíamos ter vontade de fazer aquilo como se costuma dizer dar na real gana, não é? Mas não posso, porque tenho de saber viver em comunidade, tenho de saber respeitar os outros, tenho de perceber também aquilo que os outros querem...”</p> <p>“. Porque... o viver em sociedade é se calhar das coisas também mais difíceis. É saber viver com os outros, com base nos nossos ideais, nas nossas preferências, e temos de ter em conta as preferências dos outros e respeitar os outros, acho que é das coisas mais difíceis”</p> <p>“E acho que é das coisas mais difíceis quer para pais quer para a educação em si. Portanto, eu acho que a construção da nossa... do saber estar e do saber viver com os outros, é uma coisa que estamos sempre em aprendizagem.”</p>
<p><b>2) Processo de construção de Regras</b></p>	<p>“ É importante às vezes nós também darmos ordens. Não é deixá-los, anarquicamente pela sala... mas ao darmos essa ordem nós temos de dá-la de forma subtil... suave... para que eles a cumpram!”</p> <p>“(...) acaba por nas situações que vão ocorrendo, nós ao observarmos o contexto de grupo, e as situações que vemos, a exceder limites. Nós temos que acabar por estabelecer regras, há alturas que temos necessidade de nos impor. Tentar impor-nos mas não de forma rígida. Rigoroso mas não rígida.”</p> <p>“procuro transmitir de modo calmo, firme e direto essas regras, às vezes não é fácil.”</p> <p>“ Quando acontece uma só situação de cada vez, é mais fácil trabalharmos isso dessa forma (...) temos de ser rápidas nas</p>	<p>“As regras, não existem no início do ano... Porque não faz qualquer sentido as crianças, entrarem e já terem uma lista infindável de regras do que é que não se pode fazer.”</p> <p>“nunca da forma negativa. Portanto, as regras não devem ser escritas, “Não se pode correr...” “ Não se pode não sei que....” porquê? Porque o que a gente quer é aquilo que se é suposto fazer. Portanto, se eles dizem que no diário, que eles foram correr no corredor e por isso não gostaram que tivesse acontecido qualquer coisa... Ok, “então mas como é que nós andamos nos corredores?” E ai sim, é a construção da regra. “Nos corredores deve-se andar</p>

	<p>estratégias para conseguirmos que as crianças se acalmem(...)"</p> <p>" (...) para as crianças mais pequenas, para eles tudo é brincadeira. Portanto, não faz sentido separar momentos de brincar dos de aprender. E essa simultaneidade, do brincar e do aprender, é importante que a educadora consiga planear, de forma a proporcionar na mesma uma diversidade de experiências com essas crianças."</p> <p>"mas esse contacto com todas essas experiencias e todas essas linguagens, tem de ser o tempo todo. Mas sem abirmos não também dos cuidados que eles necessitam, de segurança de higiene."</p> <p>"(...) eu acho que é nesse ambiente de aprendizagem que as crianças se íram socializar, ganhar autonomia."</p> <p>" É assim ser disciplinado significa ter um comportamento subordinado a regras, não é? Tem de ser algo que tem de ser construído por consentimento mútuo."</p> <p>" (...) as crianças até acabam por aceitá-las porque acabam por vê-las como se fosse um jogo, e se não houver regras não se joga...e pronto nós temos de definir regras, porque temos de começar o principio da democracia..."</p>	<p>de forma adequada..calmamente,"</p> <p>"Levamos sempre é a regra pela forma positiva, para aquilo que é suposto fazermos. E por vezes nem sempre é necessário construir uma regra... porque nós também sabemos assumir. Ok... "vamos comprometer? Não há necessidade ainda de construir uma regra para perceber que aquilo que vocês fizeram está errado"</p> <p>"“Vamos tomar esse compromisso todos e depois vamos voltar a falar sobre o assunto?”</p> <p>"Sim!Então não há necessidade de construir uma regra, não é?" E falamos... e tomamos esse compromisso,"</p> <p>"tomámos o compromisso de começar a respeitar os colegas quando estão.. ou devemos prestar atenção quando o amigo está a apresentar. Está bem? E depois no final da semana, voltamos a ler a ATA e a dizer, "olhem no conselho anterior dissemos que devemos prestar atenção. Como é que correu esta semana? Correu bem? Ou não correu?"</p> <p>"Sim, já prestamos atenção". Boa! Fantástico! Então estamos a conseguir, já aprendemos uma forma de estar com o grupo. " Não! Ainda não conseguimos", Há necessidade de fazermos uma regra? Qual é a consequência que se nós não prestarmos atenção, o que é que acontece? Não aprendemos... devemos sair do grupo? E isso aos poucos, não és tu que o dizes, mas aos poucos eles próprios vão dizendo..."</p> <p>"no inicio se calhar és tu como mediadora, como "então, o que é que acham? Não estamos a prestar atenção... depois não aprendemos..etc.." depois aos poucos o discurso que era teu, não de uma</p>
--	---	---

		<p>forma avaliativa, que isso é importante, não como um juiz, mas como alguém que está ali a ponderar em fazê-los refletir, fazê-los pensar sobre o assunto. “</p> <p>“É sentir que aquilo que estamos ali a falar, é importante que eles sintam isso, que é importante nós conversarmos sobre as coisas, para eles sentirem que é conversando que nós vamos aprendendo a estar com os outros.”</p> <p>São construídas, se há necessidade de construir... Portanto, há aquela fase que nós dissemos que vamos tomar o compromisso, depois, ok, é preciso construir uma regra. Ok, então vamos construir,</p> <p>Depois escrevemos de maneira que fique afixada. No entanto, essa regra pode ser retirada. Imagina que a regra é “que se deve andar nos corredores de forma calma, etc..etc..etc...” e tu como adulto comesças a observar que realmente é essa a forma como eles já andam. Tu podes tomar essa iniciativa, e dizer, “proponho ou gosto muito de ver que os meninos já conseguem andar no corredor de forma adequada, ou como nós combinámos, proponho retirar a regra... e depois tu ai explicas.” E isso acaba por os valorizar, ok, era uma coisa que nós não conseguíamos mas já estamos a conseguir. E ai retira-se a regra.</p> <p>“só tinha lá uma escrita. Olha não sei se é uma lacuna minha, se é ainda perceber melhor as consequências do não incumprimento das regras.”</p> <p>“Por outro lado, eu prefiro fazer compromissos com eles, do que ter lá um papel da qual depois eu também me esqueço, da qual depois</p>
--	--	---

		<p>eles também se esquecem. Se depois aquelas regras que estão na parede também não são vividas, não são lembradas, também não fazem nada lá, não é? Então eu prefiro tomar compromissos, e voltarmos a falar e voltarmos a lembrar, do que estar lá um papel e dizermos: “olha, está lá o papel a dizer.”</p> <p>“Portanto eu prefiro tomar compromissos do que estar a fazer uma coisa da qual não tenho segurança.”</p>
<p><b>3) A Educadora na gestão de conflitos</b></p>	<p>“Mas acaba-se por gerar uma grande confusão e nós não conseguimos dar atenção a todos, principalmente se tivermos sozinhas. Se tivermos mais alguém, essa pessoa que nos está a auxiliar poderá intervir também e tentar acalmar as coisas na sala.”</p> <p>“quando acontecem essas situações todas ao mesmo tempo, por vezes sente-se essa dificuldade, nós podemos dizer: “pera aí, só um bocadinho que eu já vou...ou já passou... o já passou também não devo dizer-lo, porque não passou! Então se ele caiu e lhe doeu nós temos a tendência de dizer, já passou... não passou nada, ele tem a dor, ele também está a chorar. Ele precisa também de ser acarinhado.”</p> <p>“procuro não deixar que eles sintam que estão a ser postos de parte, porque houve uma situação mais grave que ocorreu.”</p> <p>“procuro reconhecer os sentimentos das crianças dizendo: olha eu vi que ele te emporrou, dá-me só um bocadinho que eu já vou aí resolver esse assunto.”</p> <p>“Quando há conflitos eles devem ser sempre submetidos a discussão...”</p> <p>“vamos vendo como ocorreu essa situação, e quanto mais cedo identificarmos essa falha que está a ocorrer, de eles retirarem</p>	<p>“E aos três anos eles não conseguem colocar isto por forma verbal, és tu... “então, olha, mas ele magoou-te, tu não gostaste pois não? Tu gostas que te façam isso? Então não voltas a fazer ao teu colega, que o teu colega ficou triste, magoaste-o, partiste-lhe o brinquedo.” Portanto, tu vais-lhe explicando a ele porque que o outro não gostou. Porque se calhar ele também não consegue dizer,”</p> <p>“para mim o mais, o mais (pensativa) gratificante, e perceber que nós chegámos lá, foi perceber que uma das crianças mais difíceis em termos de conflitos, dizer que “você nunca deixaram de gostar de mim...”</p> <p>“. Ele perceber que apesar de nós falarmos sobre ele, sobre o comportamento dele, ele sentir que nunca deixámos de acreditar nele, nem naquilo que no fundo nós queríamos que ele conseguisse, como o saber estar com os outros. E quando eu lhe pergunto o que ele aprendeu no conselho, o que é que para ele foi importante, e ele diz-me que foi aprender a estar com</p>

	<p>um brinquedo um ao outro, de eles fazerem ao não querer comer, nós acabamos secalhar por não intervir para evitar ainda mais conflitos.”</p> <p>“(…) observar, sim observar em primeiro lugar”</p> <p>“Sim, tentar sempre de uma forma procurar convencê-los, negociar com eles, para que eles conseguissem gerir esses conflitos.(…) Sempre muito bem negociado.”</p> <p>“Acho que era mesmo negociar com ele, olha comes este bocadinho... e tentar ver como se conseguia gerir. De vez em quando: “ olha, estás com dificuldade, já estas cansado de estar a comer? Precisas de uma ajudinha? Então vá.. eu vou só dar duas colherzinhas.. o resto tu comes sozinho. Para que ele sentisse também o apoio do adulto e que sentisse que não estava só, e que nós não o estávamos a por à parte. Às vezes não devemos mesmo insistir, porque acabamos por entrar em conflito com ele.” Eu penso que é assim, tentar sempre negociar com as crianças, mas não dizer “ tens de comer isso!”. Era recorrer muito ao dialogo, e entrar muito numa forma de jogo, e na valência de Creche(…)nós talvez consigamos resolver as situações de conflitos, de disciplina, sempre através da brincadeira e do jogo.”</p> <p>“(…)seria isso que era importante fazer. Impormos essas disciplina, impormos essas regras, mas sempre de um forma lúdica... sempre em forma de jogo, sempre em forma da brincadeira, quando nós não conseguimos à partido, o falar, o negociar, porque eles já percebem. Apesar de serem pequenos, eles têm consciência já do que é que está mal, e o que é que não está.”</p> <p>“ele está a bater no vidro do aquário.. “ olha, tenta não bater no vidro do aquário, já viste, o peixinho está a ficar assustado, esta a ficar com medo, tenta não bater.”</p> <p>“E poder ir buscar qualquer coisa, para que depois a criança também poder compensar aquilo que ele fez...”</p> <p>“Ao disputar um brinquedo, secalhar a primeira coisa</p>	<p>os outros”</p> <p>“Se ele já é falado pelos outros, nós temos de ter atenção em falar de uma forma positiva, falar de uma forma de incentivo, ele dizer que aprendeu a estar com os outros, ele tomou essa consciência.”</p> <p>“Depois eu também não podia deixar que ele passasse a ser o “bode expiatório”, porque senão era qualquer coisa que acontecia, era, era ele. Qualquer coisa que acontecia, oi, era ele! Tivemos que começar a contornar isso. Depois, entra aqui o papel do adulto, que é, ok, estamos a ler o diário, vejo que já há duas ou três situações, por exemplo, dois meninos que falam sobre ele, e parou... e digo assim: “quem é que tem mais alguma coisa a dizer sobre ele? Quem é que escreveu sobre ele no diário? Para não estar a fragmentar um a um e a discutir. Ok, já vimos que fizeste isto, que bates-te à “M” que bates-te ao “Z” que bates-te ao “F”, ou que deste um pontapé...o que é que se está a passar? Vamos lá fazer aqui o ponto da situação, o que é que se está a passar?”</p> <p>“Depois, o adulto tem de ter outra atitude(…)A de valorizar aquilo que ele é bom. Valorizar no gostámos, “eu gostei que ele tivesse tomado a iniciativa em ajudar, gostei muito que ele tivesse apanhado as coisas do chão quando eu precisei.”</p> <p>“E por outro lado, também o gostava, “olha, gostava tanto que conseguisses fazer...eu gostava tanto, acho que ficávamos todos tão contentes em perceber que tu já és capaz, eu acho que só precisas de fazer mais um esforço”, e darmos-lhes esse incentivo.”</p>
--	---	--

	<p>deveria ser, tentar com que a outra criança que está a tirar o brinquedo percebesse que o outro estava primeiro com o brinquedo.”</p> <p>“Mas ele continua a puxar e não aceita essa negociação, pronto, e o outro continua a puxar também e gera-se uma situação de conflito. Então, eu posso tentar também, “ então é assim, não querem ver os dois o livro em conjunto?” Se eu dialogar dessa forma e ele continuar a rejeitar, nós tentamos então intervir.</p> <p>“Se pelo contrario essa criança continua a puxar o livro à outra, ela vai ter de ser “punida” por um tempo, “ É assim, tu tiraste o livro aquele menino, então é assim vais ficar a pensar, mas ficas sentado, mas é um tempo curto, e o livro vai ficar ao pé de mim.</p> <p>“Quando nós estamos a inculir uma regra mas eles também não aceitam, nós também temos que sabermos-nos impor.”</p> <p>“Colocá-lo na situação do outro. Colocá-lo na situação do outro, mas não castiga-lo.”</p> <p>““ele vai ter oportunidade de ver o livro mas também vai ter de pensar que agiu mal com o outro menino. Que o outro menino ficou triste. Viste como ele ficou triste?”</p> <p>“Tu quando cais também te doi, tu não gostavas que ele também te desse uma chapada, porque está-lhe a doer, ele está a chorar porque lhe está a doer.”</p> <p>“E eu vejo o que se passou, esfrega para passar a dor. E não digo já passou, porque não passou, a dor não passou, está lá! Temos que lhes dar a devida importância porque naquele momento aquela criança está em sofrimento, e nós também precisamos de ajudá-la.”</p> <p>“Se ele também te tivesse dado um pontapé, também te doía. O que tu fizeste não está bem feito, não é dizer bruscamente “ gostavas de levar um pontapé também como ele te deu?” Não.”</p> <p>“Eu tento deixar que eles consigam resolver os conflitos. Eu fico a observar, e encontram-se ali numa disputa de um objeto, eles</p>	<p>“Depois, quando estas crianças que são mais destacadas de forma negativa, procuro tentar que elas participem de uma forma mais visível.”</p> <p>“De facto nós às vezes temos de tomar uma atitude mais assertiva, mais... vá, ok, “não estás a saber brincar, é melhor parares, os teus colegas estão a queixar-se, tu estás a interromper constantemente a brincadeira, é melhor parares (verbaliza de um modo muito assertivo) e agora vens aqui um bocadinho para ao pé de mim, para poderes voltar à brincadeira, e vamos esperar, vamos conversar e quando tu fores capaz, tu voltas à brincadeira.”</p> <p>“ Ok, mas olha, vamos escutar o que os amigos têm a dizer sobre ti, vamos ver o que é que tu, ah.. não é bem sobre ti, é sobre o que tu fizeste”. Porque é essa a mensagem que é importante passarmos. “Nós não gostamos daquilo que tu fizeste, nós gostamos de ti, e por gostarmos de ti é que nós queremos ajudar-te a saberes estar com os outros”.</p> <p>“ela tem o direito de escrever, e o diário não serve para ameaçar os colegas, o diário serve para nós resolvermos os problemas, que nós achamos que é importante partilhar com os colegas. Ah, mas eu já pedi desculpa e eu já resolvi...Eu sei, mas se calhar ela acha que o que aconteceu entre vocês é importante para o grupo aprender qualquer coisa, se calhar o grupo vai aprender qualquer coisa com aquilo que aconteceu convosco. E ela acha que é importante partilhar com o grupo, mesmo que vocês já tenham resolvido. Ah, mas eu já pedi desculpa, e ela não quer saber e foi escrever. Está no direito de escrever, e tu estás no teu direito de quando chegar ao conselho,</p>
--	--	---

	<p>têm de aprender a ser autónomos, a arranjam estratégias a serem assertivos.”</p> <p>“aí nós devemos tentar fazer com que eles consigam resolver o problema por eles próprios. Eles próprios arranjam estratégias para solucionar o problema, nem que um acabe por ceder e vai-se embora. Mas ficou resolvido.”</p> <p>“Se houver uma atitude então já mais agressiva, uma atitude que eu veja que já põe em perigo a segurança da criança, aí eu já tenho que intervir! Mas eles têm de aprender a arranjar soluções para os problemas. Primeiro é observar, deixar ver como é que eles resolvem o assunto, porque eles às vezes conseguem, eles vão dialogando e eles próprios conseguem.”</p> <p>“, têm! Por vezes não conseguem, é logico, há situações mais difíceis, mas eles têm essa capacidade e as vezes sem intervirmos é quando eles conseguem resolver da melhor forma.”</p> <p>“Porque no fundo o facto que tentamos amenizar a situação dessa maneira, fá-los sentir inseguros. Quando eles estão a ter uma atitude não tao correta, nós também devemos saber dizer um Não! É importante dizer um não. Portanto, e devemos zangar-nos com eles quando é realmente necessário zangarmo-nos. Não é zangarmo-nos por coisas às vezes não tao importantes.”</p> <p>“Tu não devias ter feito isso. Transmitir-lhe também um bocadinho a responsabilidade à criança.”</p> <p>“Sim! Era uma conquista! Agora é assim “boa, conguiste”, sim valorizar as pequenas conquistas que achávamos importante. Agora também não devemos valorizar excessivamente. É valorizar no momento certo, dizer, e valorizar a criança naquelas pequenas conquistas que ele fez. “boa, conguis-te” vamos dar aqui um beijinho, ela conseguiu, mas os outros meninos também conseguem.”</p> <p>“Valorizar no momento certo, não excessivamente, porque isso é estar a sobreprotegelos e isso também não é bom. Mas</p>	<p>explicar o que é que aconteceu, dizer que tu pediste desculpa, e que ela não aceitou. Portanto, também tens esse direito”</p> <p>“Eu acho que depende da situação, se for uma situação que eu vejo que eles conseguem resolver por eles e que não é uma situação de se magoarem, mas que eu vejo que eles são capazes de dar ali a volta, eu acho que temos de lhes dar tempo. Não é de acontecer alguma coisa e o adulto saltar logo para cima para resolver ali a questão, e dos apoiar, etc... não! Eu acho que é importante observar, já me apercebi que há ali qualquer coisa, ok. Calma, vamos lá ver, estão a dialogar, há um que já puxou, há o outro que já está a chorar... ah, mas a situação ainda não descambou totalmente, vejo que aquilo já está ali 30 seg 40 seg e a coisa não se resolve, aproximo-me, “olha, o que é que está a passar? Foi ele que me tirou o brinquedo.. ok, então porque que tu querias o brinquedo? Ah porque eu tinha primeiro. E pediste-lhe se faz favor? Pediste-lhe se podias utilizar? Ah, ele não pediu, e depois o outro diz, “ah mas ele não ouviu.” Aquela história que até às vezes eles diziam, ah mas eu pedi desculpa mas ele não ouviu.”</p> <p>“Então é melhor certificarmo-nos se ele pediu mesmo se faz favor, ou se pediu desculpa. Então olha, se calhar o melhor é devolveres o brinquedo e perguntares-lhe a ele se podes de facto brincar com ele, ou se ele te empresta.”</p> <p>“depois deste diálogo e ver que o adulto está ali a mediar, aquele que supostamente não emprestou, acaba por entregar o brinquedo. Se por exemplo estragou alguma coisa, se calhar tem que arranjar,</p>
--	--	--

	<p>valorizar, estar atenta a isso, nós também gostamos de ser valorizados e ser reconhecidas quando fizemos alguma coisa bem.”</p>	<p>“Olha estragaste o livro da tua colega, rasgaste-o, agora como é que vamos fazer?”</p> <p>“São acidentes que acontecem, é preciso prestares mais atenção, porque também não gostavas que rasgassem os teus livros. Vamos lá então buscar fita-cola e vamos por fita cola!”</p> <p>“Ok, olha, sujás-te! Sabes as regras de utilizar as tintas. E quando isto passa para o dia-a-dia de uma forma tão natural, já são uns aos outros a dizerem, “tens de limpar, sujás-te”. “Acho que é importante eles pedirem desculpa...faz parte da nossa convivência, dos nossos valores.</p> <p>“depois, de facto quando há crianças muito agitadas por diferentes motivos numa brincadeira e está de facto a destabilizar, é importante se calhar retirá-la daquela brincadeira, dizer: “ olha, os teus colegas não estão a gostar, tu estás a perturbar a brincadeira, tu entraste destruis-te a torre deles, não estás a brincar, eles já te disseram como é que tu devias e tu não estás a conseguir. Portanto, o melhor é ficarmos aqui os dois sentadinhos um bocadinho? Vais-me tentar explicar o que é que tu querias, e depois quando achares que és capaz, és tu que me vais dizer que já és capaz.”</p> <p>“Não, eu acho que temos de dar-lhes tempo para eles para resolverem os problemas deles.”</p> <p>“o que é tu achas? Como deve ser a tua atitude? Mas isso eles já começavam a dizer, o que achavam que tu devias fazer, acho que deves pedir desculpa, acho que deves de arranjar, acho que... pronto. Mas o adulto deve ter sempre este ponto final em cada reflexão. Porque às vezes dizem-se coisas</p>
--	--	--

		<p>que as vezes não estão claras, nem estão claras para o grupo em si, e é importante fazer o ponto da situação.”</p> <p>“Quer dizer, há uma serie de situações que pode levar a eles estarem... e também nos desafiam, (ahh) desafiam-nos! Porque eles também precisam de fazer isso, precisam mesmo de fazer isso, precisam de perceber que ainda continuamos a gostar deles, precisam de saber até onde mais eu posso ir. Portanto, eles ao mesmo tempo que estão a avançar em termos de desenvolvimento, também precisam de novas condutas, de novas regras e desafiam-nos.”</p>
<p><b>4) Conflitos e aprendizagem</b></p>	<p>“São! Porque se eles acabam por ter que ser eles a arranjar essas estratégias para resolver o conflito que está a acontecer, eu acho que eles estão a aprender. Portanto, sim estão a aprender, na interação que eles estão a ter nesse conflito eles estão a aprender, estão a aprender que pode haver cedências, pode haver partilhas, pode até haver cooperação entre eles e irem os dois brincar. Está a contribuir para o desenvolvimento deles.”</p> <p>“eu acho que sim, porque é assim, estando eles sozinhos, resolvendo ou não esse conflitos sozinhos, ou então nós também termos de intervir nesses conflitos, eles aprendem. Se nós também formos um modelo para eles, eles também vão aprender, vão ao termo-nos como modelo e ao nós darmos exemplos, eles vão também ter mais confiança neles próprios.”</p> <p>“Esses modelos que nós damos, mesmo da forma como nós lidamos com eles, acabam por ser valores que nós lhes passamos.”</p> <p>“SIM! Porque nós as vezes também temos atitudes erradas.”</p>	<p>“Excelentes, excelentes. Porque são vividas. Acho que é muito mais fácil, eles sentirem que é importante respeitar o outro, do que eu estar a dizer dias e dias “ é importante respeitar o outro, é importante escutar o outro.” E sentir isso... Olha tu gostas-te que te fizessem isso? Quando tu estavas a apresentar o projeto tu ficaste tao chateada de ela não estar a ouvir, e agora estás a fazer o mesmo ao teu colega que está a apresentar.”</p> <p>“São vivências, aprende-se com aquilo que se está a viver e não com aquilo que se está a ensinar.”</p> <p>“Sim! Eles ganham uma grande maturidade aos cinco anos”</p> <p>“Porque acho que a partir de agora que eles se começam a descentralizar de si, e começam a ponderar mais o outro, os sentimentos do outro, pensar mais nas normas, nas convivências, e isso nota-se uma grande mudança aos cinco anos. Sem dúvida.”</p>

<p><b>5) Espaços dissuasores de conflitos</b></p>	<p>“(…) a forma como nós falamos com eles, a forma como nós interagimos com eles, a forma como nós cooperamos com eles, a forma como nós partilhamos com eles, a forma como lhes tocamos, eu penso que isso tudo vai ajudar nesse processo de diminuição dos conflitos ao longo do ano. E principalmente termos muito cuidado nos exemplos que nós damos na sala.”</p> <p>“(…) que nem sempre damos as referencias certas,”</p> <p>“É sermos mais assertivos nos nossos comportamentos, por isso nós acabamos por ser um espelho”</p> <p>“se nós não somos disciplinados, como é que nós conseguimos passar essa disciplina às crianças? se nós dizemos à criança, não podemos mexer aqui neste livro porque ele está a ser arranjado, mas depois nós vamos mexer, e eles até dizem, mas se tu podes porque que eu não posso?”</p> <p>“Nós temos mesmo de ter um comportamento que seja disciplinado e que seja regular, que seja, como uma rotina.”</p> <p>“É assim, nós à partida quando iniciamos o ano, organizamos o espaço da sala de uma forma. Essa forma é a que nós consideramos dentro do limite de X de crianças que temos, e dentro daquilo que nós já falámos com os pais, dentro do contexto familiar, saber como é que eles são…”</p> <p>“nós tentamos organizar a sala de uma forma, não quer dizer que isso seja rígido, isso acaba por ser flexível. Nós depois vamos vendo ao longo do ano que a forma como está organizado o espaço não está a favorecer a aprendizagem, está até secalhar a ser geradora de conflitos.</p> <p>“Está a ser geradora de indisciplina, isto porque secalhar a forma como nós organizamos não está adequada para aquele grupo de crianças. E às vezes ao fazermos pequenas alterações, notamos que a interação entre eles, e a forma como eles se passam a organizar e mesmo nós como interagimos com eles, passa a ser um modo mais leve mais adequada, harmoniosa. O ser sensível à</p>	<p>“Também vivendo-as... (ahhh) eu acho que a gente só pode ser para os outros, como nós demos de facto. É a mesma história de estarmos a dizer, ah, tu deves ser amigo, e é muito importante sermos amigos, e ela é tua amiga. Mas ok, eu sinto isso? E como é que tu sentes isso? Então olha, “tu já viste tu estavas triste, e a tua amiga fez uma bonequinha para ti... ela foi mesmo tua amiga</p> <p>“olha ajuda ali o teu amigo, eu acho que está a precisar de ajuda, e tu vais conseguir ajudar porque tu és capaz de fazer aquilo.” Essa criança sente-se ... está crescida, ok eu até sei, vou ajudar o outro, e depois nesta partilha de ajuda, de diálogo e de vivências, as relações fomentam-se.”</p> <p>“Se elas me pediam ajuda, depende da situação, olha se era porque de facto precisam de um material e não conseguiam ter acesso porque estava muito alto, se calhar ai olha “ então espera ai, que eu já lá vou.”</p> <p>“Precisas do chapéu, mas olha sobe lá a uma cadeira. Ou então, como é que tu achas que vais conseguir chegar ao chapéu? Esta forma de incentivo.” Portanto depende da situação.”</p> <p>“Acho que sim, porque nós somos modelos. E observasse isso quando eles fazem isso entre eles. E dizem ao outro o que é que se calhar eles podem fazer, ou percebemos isso no discurso. E percebemos que ela está a por ali um bocadinho das nossas palavras.”</p> <p>“Se eu sentir mesmo que a criança nos está a pedir ajuda, espera aí que eu não te consigo ajudar, mas talvez aqui o “A” possa-te ajudar. “A” como é</p>
---	---	--

	<p>flexibilidade da mudança desses espaços, para que não haja, para que não originem “confusão” ou que não contribuam para o desenvolvimento saudável das crianças.”</p> <p>“temos de ter em conta essa organização do espaço, porque é nessa organização do espaço que as crianças vão socializar-se, ganhar maior autonomia, e daí que seja importante sempre o planeamento do educador.”</p> <p>“estar sensível, dos interesses deles. Procurando adequar sempre consoante as necessidades, e os interesses de forma a que na sala as coisas fluam de uma forma mais leve e que não provoque tanto esse tipo de conflitos.”</p> <p>“Eu sou apologista de que as crianças levem os brinquedos de um sitio para outro, porque isso vai fazer com que eles expandam as possibilidades da brincadeira”</p> <p>“Portanto, há tempos na sala, há o tempo em que nós podemos fazer o trabalho que nós planeamos, ou que vão ao encontro dos interesses deles, ou que seja mais dirigido por nós, mas há tempo na sala que podem ser destinados um bocadinho ao jogo livre. Permitindo que as crianças interajam entre elas. E também interajam entre elas e com os brinquedos de forma espontânea, sejam eles pertencentes a uma área ou não.”</p> <p>“eles tinham acesso aos brinquedos. Temos é de ter cuidado nesses tempos que escolhemos. Cuidado quer dizer, terem realmente um espaço de brincadeira livre. É dado a oportunidade de eles interagirem, de cooperarem uns com os outros, brincadeira espontânea, por aí eles estão a aprender, e nós a observarmos vemos coisas muito engraçadas.”</p>	<p>que tu achas que podes ajudá-lo? Ah, eu vou lá ajudá-lo... então olha, vai lá que eu já la vou ter.. Autonomia! E vou-lhes dando tempo. E enquanto lhes estou a dar tempo, estão eles a fazer. Não é por eu ir lá ter, não! É porque lhes estou a dar espaço, estou-lhes a dar tempo para eles pensarem, para eles cooperarem entre eles.”</p> <p>“E depois aos poucos isso vai-se tomando como modelo e já eles vão fazendo sozinhos.”</p> <p>“Se calhar se a sala estiver demasiado desorganizada, se os materiais não tiverem ao acesso deles, se eles não tiverem autonomia nesse espaço, se calhar sim!”</p> <p>“quando organizo o espaço, já o penso para que eles tenham total autonomia. Se calhar se tivesse uma sala com o dobro do tamanho, se calhar não havia tantos conflitos, se um caderno está em cima do outro, e se... mas também são esses conflitos, que geram oportunidades de aprendizagem. Portanto, não vale a pena andar a eliminá-los por uma questão de tempo nem de espaço, porque eles ocorrem de outras formas. É importante sim, nós organizarmos o espaço de acordo com as nossas prioridades educativas e segundo a nossa construção do currículo.”</p> <p>“Eles têm essa liberdade, eles organizam o espaço no início do ano connosco, em grupos. Vêm o que é que há, o que é que se pode fazer. “</p> <p>“mas acho que não têm, pelo menos este grupo não tinha, essa visão para reorganizar. Se calhar um ou outro dizer que precisava de um material ou que se calhar as coisas assim não...”</p> <p>“sim. Eles sabiam que havia um armário que</p>
--	--	--

		<p>era dos adultos, mas também podiam ir lá buscar coisas, desde que informassem, porque havia lá materiais que se calhar poderiam ser um pouco mais perigosos para eles, ou materiais que se estragassem.”</p> <p>“olha preciso de bost-it, vai la ao armário que há lá.” E eles vão lá buscar porque já sabem qual é a caixa do bost-it. Ou é preciso fita-cola, vai la a caixa que há fita-cola. Eles de facto tinham essa autonomia para mexerem no que quisessem.”</p>
<p><b>6) Cooperação na resolução de conflitos</b></p>	<p>“Eu considero que a cooperação é importante, e que nós como profissionais devemos sempre observar o trabalho do nosso grupo de crianças, e procurar perceber como é que eles participam e comunicam entre eles”.</p> <p>“(…) a escola acaba por ser um meio social de relações, de inter relações, é onde eles permanecem a maior parte do tempo, e eles poderem realizar atividades que lhes deem prazer, acabam por solidificar um pouco os conhecimentos deles. E a cooperação está relacionada com a solidariedade, com a organização. E eles fazerem isso eles estabelecem relações humanas que vão ser saudáveis para o seu crescimento. Portanto, eu acho que nós devemos incutir nas crianças a cooperação, não a competição.”</p> <p>“Eu acho que esses valores são importantes de serem incutivos na criança, da solidariedade, da partilha, da interajuda, das interrelações que eles estabelecem entre eles, portanto a cooperação é fundamental.”</p> <p>“é importante que haja essa cooperação entre a escola e a família, e que nós partilhemos com os pais essas situações que estão a ocorrer, podemos procurar explicar o motivo de isso acontecer.”</p> <p>“Ao procaros transmitir isso às famílias é para procurarmos também minimizarmos as dificuldades que estão a ser sentidas na sala, e ao transmitirmos as pais é sempre no sentido de</p>	<p>“Nas atividades pedimos sempre a colaboração. Olhem temos isto e isto para fazer, quem é que dá ideias? Temos o placar para decorar, qual é que são as vossas ideias? Que sugestões é que têm? (...) vamos ficar a pensar”</p> <p>“E depois eu articulava com as minhas, ou eles diziam, e depois eu dizia, olhem eu também pensei nisto assim assim.”</p> <p>“Portanto, seja nas atividades, seja nas relações, seja na gestão dos espaços, seja na gestão do tempo, seja ... o grupo é gestor dessas particularidades todas, de forma cooperada, porquê? Porque eles vão na vida futura trabalhar em grupo, vão viver em grupo, vão estar em sociedade, vão trabalhar, vão ter o seu trabalho e é importante em todas estas diferentes fases da vida deles futura que percebam que há outras pessoas que com eles vão trabalhar e vão dar ideias para um produto final, para um resultado. Para que haja qualidade...”</p> <p>“Falava-lhes em reunião sobre a importância de colocar limites, não é? E o facto de nós não colocarmos limites não quer dizer que não gostamos</p>

	<p>solucionarmos esse problema, para que depois a criança se sinta bem, e a família também sinta segura, confiante”</p> <p>“Se nós conseguirmos fazer esse trabalho, acaba por ser uma meta, porque se conseguimos fazer essa interligação da família com a escola, eu acho que, porque eu acho que essa responsabilidade não é só nossa, é nossa, da família, e dos intervenientes”</p> <p>“mas se nós conseguirmos informar os pais, e procurarmos resolver a situação... os pais acabam por se sentir mais esclarecidos, mais apoiados. E eles próprios acabam por se sentirem mais motivados a ajudar-nos e se formos num diálogo de culpabilização e assim acho que é muito mais difícil... e começamos a entrar também em conflito com os pais.”</p> <p>“É importante discutirmos com a equipa sobre os problemas que estão a ocorrer na sala, até porque às vezes à situações na sala que nós não nos apercebemos, ou porque estamos noutra contexto e não nos apercebemos.”</p> <p>“Eu tinha sempre o cuidado de chamar a atenção, e por vezes chamavam a atenção a mim noutras situações. Daí a importância da partilha”</p> <p>“depois parece que estamos a culpabilizar a pessoa, e isso acaba por ser também gerador de conflitos entre a equipa. E aqui tem de prevalecer o bom senso, dizer as coisas de uma forma mais amena, mas amigável, mas afável”</p>	<p>deles. Mas os limites é mesmo para isso, para barrar comportamentos, e eles sentem isso.”</p> <p>“E aí era importante a questão das regras, a questão de ela começar uma coisa e terminá-la. A questão de ela ser responsável pelo material. De quando, se estamos na reunião da manhã para planificar o nosso dia não é para estar a fazer uma birra de estar deitada no chão, de estar a cantar. Não! Temos de perceber e temos de mudar o nosso comportamento.”</p> <p>“Não queres estar connosco na reunião, tens esse direito, saís, podes ir para o tapete. Mas agora com esse comportamento, no grupo, não! O grupo está aqui a planificar o nosso dia. E ela foi percebendo...”</p> <p>“foi dito que havia questões que era importante a “D” perceber como é que o grupo funcionava, de perceber que há regras de conduta no grupo, e que aos poucos é preciso compreendê-las e aceitá-las. Porque nós vivemos em grupo, e algumas foram ditas,”</p> <p>“Sim! Caso houvesse necessidade de se falar, falava-se!”</p> <p>“E dizer “olha, atenção temos de ser mais firmes com a “D” ela não pode continuar a fazer aquilo, temos de contornar a situação, se calhar calmamente, dizemos, “vamos para a reunião, vamos guardar os brinquedos, não dizemos, olha “D” vai arrumar os brinquedos, para fazermos a reunião.”</p> <p>“são estratégias que nós vamos utilizando, e isso sim, são debatidas!”</p>
--	--	---

### **Anexo 5: Transcrição da Entrevista à Educadora do contexto de Creche**

**EU:** Em primeiro lugar eu gostava que me falasse do seu percurso profissional, onde fez a sua formação, quando terminou, à quantos está no ativo precisamente na valência de creche?

**Educadora Creche:** Dei entrada na CMA como Auxiliar de Educação, como efetiva em Abril de 1989. Em Setembro de 1989 concorri à Escola Superior Jean Piaget, no qual fiquei colocada e iniciei o curso de bacharelato. O curso tinha duração de 4 anos, porque na altura ainda era de 4 anos. O 1º ano foi um ano mais geral ... eu acho que foi um ano muito leve, não aprofundaram muita coisa, foi mais o perceber porque tínhamos escolhido esta área, inculcar a importância do educador. Depois concluí o curso em Agosto de 1993 e os 4 anos do meu estágio foram sempre realizados em valência de Jardim de Infância, onde eu simultaneamente desempenhava funções de auxiliar de educação e estagiária. Após concluir a minha formação, eu procurei aguardar ... Onde gostaria de continuar a exercer as funções de educadora de infância, isso não foi possível logo de momento, mas foi-me dada oportunidade de ficar responsável por uma sala, com todas as responsabilidades inerentes a uma profissional, mas continuava efetiva como auxiliar de educação. Houve uma altura que tomei uma decisão e fui falar com o diretor, porque eu estava a ficar desmoralizada, porque estavam a aproveitar-se do facto de eu estar como educadora mas com uma categoria de auxiliar de educação. Passado um tempo de o diretor ter realizado essa análise e visto o meu processo, foi relativamente rápido a minha entrada. Abriu concurso logo, e eu fiquei como Educadora. Pronto, em 2002 fiz o curso completar de Educação de Infância, que dava equivalência à licenciatura, foi só um ano, no Piaget. Portanto eu estou a 17/18 anos no ativo como Educadora de infância mas estou à 25 anos a trabalhar com crianças. Estes últimos 4 anos eu estive na valência de Creche, de resto trabalhei sempre em Jardim de Infância.

**Eu:** Relativamente ao modelo pedagógico pelo qual rege as suas práticas, quais são os autores em que assenta a sua ação, pedagogos?

**Educadora Creche:** Os modelos pedagógicos são mais assentes no High Scope e na pedagogia de Projeto, sendo estes aqueles com que eu me identifiquei mais. Sendo que foi através destes modelos que nós trabalhávamos, até porque na altura também se falava na escola. Também sobre o que Piaget defendia e nível da educação, como a minha formação foi no Piaget, e eu também assentei a minha prática em algumas das... do que ele defendia. Tentei no fundo fazer uma filtragem de cada um e tentar adaptar à minha prática educativa. Ainda me encontrava no início, em experimentação, embora tenha tido a experiência de estagiar com uma educadora que também assentava a sua ação nesses autores, nesses pedagogos, acabando por seguir a linha dela... até porque concordava com o trabalho que era desenvolvido em sala, e acabava por haver muita sintonia. Nós regemo-nos por esses modelos pedagógicos, mas eu acabo às vezes por fugir um pouco a esses modelos. Porque eu considero que o ensino pré-escolar esteja sempre em permanente mutação, numa mudança constante. Uma disciplina que eu gostava de ter estudado, e fiz algumas formações ligadas a isso, foi sobre a psicologia, pois acho que está muito associado com a pedagogia, no sentido de as crianças fazerem uma melhor aprendizagem. E o que eu acabo por defender é que os educadores, neste caso eu, deveria concentrar a minha atenção não em ensinar. Portanto, já na altura tinha essa perspetiva, porque o modelo ainda era muito escolarizado, na altura. E agora lendo, e ouvindo indo a formações compreendemos que não é ensinar, como um ensino mais formalizado mas criar condições de uma outra forma que promovessem a aprendizagem. Eu achava que o melhor ambiente para a aprendizagem resultava da qualidade, portanto da interação humana e especialmente da interajuda e da cooperação, da partilha, da confiança, da amizade entre educadores e crianças. Pronto, para mim era fundamental para que eles tivessem uma boa aprendizagem, para além de assentarmos os nossos princípios nos pedagogos, era ter empatia, portanto, sentir empatia, aceitar as crianças respeitando as suas características, e uma muito importante que era ser autêntica durante a minha prática. Esses acabavam por ser os meus princípios educativos, não tanto baseado, apesar de ler sobre determinados pedagogos, o que eu achava mais importante era os valores que eu procurava transmitir, a empatia pelas crianças, criar uma empatia, aceitar incondicionalmente as características de cada um, tentar respeitá-las e ser, não estar, no que estava a fazer tentar dar o meu melhor, sendo, sendo eu própria. Acho fundamental continuar a passar estes valores às minhas crianças. Por vezes, por muito que não queiramos acabamos por generalizar o grupo, eles têm todos de fazer o mesmo, e eu acho que isso não deveria ser assim, mas continuo ao longo destes anos a ter alguma dificuldade em algumas situações, e tem haver com os projetos, e acabamos por ter de fazer trabalho e

não respeitamos isso. Porque tem de ser entregue, num momento, como o dia do pai ou o dia da mãe. Quer eles gostem quer não, temos de fazer, porque tem de ser entregue, e nessa altura secalhar se tivéssemos mais tempo... por exemplo combinámos que íamos dar uma gravata aos pais no dia do pai, escolhemos pintar... O tempo passa a correr, mas podíamos dar mais escolhas, porque que uns não podiriam fazer colagens, outra coisa qualquer. Pronto, o que eles quisessem... só que o tempo, os prazos são curtos. Ou nós tentamos seguir esse caminho mas depois não conseguimos cumprir esses prazos, depois há uma grande pressão por parte da unidade educativa, e depois há uma sala que já fez algo... e nós acabamos por ir nesse caminho. Acaba por ser difícil, porque nós podemos acabar um trabalho dentro de uma data, nós sabíamos que podíamos ter feito, e entregamos por temos aquele prazo, mas depois quando vamos ler o que fizemos... e vemos que não era aquilo que eu queria dizer, não é isto que eu defendo, e depois fico um pouco frustrada, porque eu tinha as ideias, mas como estava um bocadinho sob pressão, e se calhar isso também tem a haver com a minha personalidade, e não conseguir trabalhar sobre pressão. E mesmo quando faço os projetos, e percebia que tinha coisas que poderia referir e não disse. E este ano e o ano passado procurei não fazer isso, mas há coisas que falham, tudo isto faz parte de uma aprendizagem. E depois estamos sempre a procurar melhorar. E depois há coisas que já não estão atualizadas, porque o grupo já é outro, o contexto já é outro. Temos que tentar sempre adaptarmo-nos ao contexto que temos. Pronto resumindo os meus princípios educativos acabam por ser isso que eu acabei de referir, claro que é importante termos como referencias todos os pedagogos, porque há coisas que teóricos diziam que realmente se encaixam na educação atual.

**Eu:** Procura sempre fazer uma ligação com o que dizem os teóricos e os seus princípios...

**Educadora Creche:** Isso mesmo, acabo por tentar fazer isso, nem sempre consigo mas acabo por tentar... Também há outro modelo que acabo por incutir um pouco no trabalho de sala, é alguns instrumentos organizativos do M.E.M, em contexto de creche também, como as fotos, de quem estava quem não estava... essencialmente era mais a esse nível. Secalhar porque como ainda estava a experimentar e a descobrir como aliar isso à prática.

**Eu:** Indo agora ao encontro do tema, a disciplina, envolve a disciplina no seu currículo? Por exemplo quando fez o projeto pedagógico de sala tem conta essa temática? A disciplina, a resolução dos conflitos....

**Educadora creche:** Sim ( pensativa)

**Eu:** Como procura desenvolver o seu trabalhar tendo presente essa temática?

**Educadora Creche:** É assim ao nível de jardim de infância, eu considero que a disciplina é importante, também em creche, não de uma forma rígida, mas com rigor, pois faz parte do nosso currículo. E a disciplina acaba por ser um conteúdo como qualquer outro do nosso currículo. E eu considero que isso precisa ser desenvolvido nas interações que estabelecemos com as crianças mas através da brincadeira. Portanto, da fantasia, e em contexto de Creche, as histórias para mim são as melhores estratégias para incutir esse conteúdo. Acaba por ser um recurso mais lúdico e para as crianças como é através dos jogos, acaba por soar as crianças como o mais sincero. Acaba por ser uma espécie de dramatização do assunto que nós estamos a tentar incutir. Uma dramatização simbólica desse assunto. É importante às vezes nós também darmos ordens. Não é deixá-los, portanto, anarquicamente pela sala... mas ao dar essa ordem nós temos de dá-la de uma forma subtil, suave... portanto, para que eles a cumpram! Não seja como eu disse de uma forma rígida. E eu acho que ao fazermos isso, eu penso que se estabelece uma relação entre a criança e o adulto de maior confiança. E a criança ao sentir isso também se sente muito mais segura.

**Eu:** Então ao referir essas ordens... quer-se referir também às regras que vão sendo construídas ao longo de esse ano na sala?

**Educadora creche:** Sim! Depois acaba por nas situações que vão ocorrendo nós ao observarmos o contexto do grupo, e as situações que vemos, sei lá, a exceder limites. Nós temos que acabar por estabelecer regras, só que essas regras têm de ser feitas de uma forma mais lúdica, mas há alturas que temos necessidade de nos impor. Tentar impormo-nos mas não dessa forma rígida. Rigoroso mas não rígida. Não sei se me faço entender...

**Eu:** Sim, sim é um pouco não cairmos no autoritarismo, não sermos autoritárias mas termos autoridade na sala.

**Educadora Creche:** Mas termos autoridade na sala é um bocadinho isso.

**Eu:** Então procura transmitir sempre de um modo calmo, firme, directo, essas regras?

**Educadora Creche:** Procuo Tânia, às vezes não é fácil, porque quando um grupo está todo numa confusão tremenda, e está um a chorar por um lado, porque caio e o outro empurrou. Quando acontece só uma situação de cada vez, é mais fácil trabalharmos isso dessa forma, e fazermos isso dessa forma, quando estão a ocorrer muitas situações e até numa situação que nós estamos sozinhas na sala, às vezes é um bocadinho complicado. Temos de ser rápidas nas estratégias para conseguirmos que as crianças se acalmem, porque começa a haver choro, eles começam a ficar assustados, ou podemos ter uma situação de uma criança que fez uma ferida, e nos temos de imediato de socorrer, e acabam por ser situações mais complicadas, e depois temos outras “menos complicadas”, como é o bater, o empurrar... como o empurrar, o puxar um brinquedo. Mas acaba-se por gerar uma grande confusão e nós não conseguimos dar atenção a todos, principalmente se tivermos sozinhas. Se tivermos mais alguém, essa pessoa que nos está a auxiliar poderá intervir também e tentar acalmar as coisas na sala. Mas quando acontecem essas situações todas ao mesmo tempo, por vezes sente-se essa dificuldade, não podemos deixar uma criança numa situação que está mesmo grande. Entre uma criança que caiu e está a chorar, nós podemos dizer: “pera aí, só um bocadinho que eu já vou...ou já passou... o já passou também não devo dizer-lo, porque não passou! Então se ele caiu e lhe doeu nós temos a tendência de dizer, já passou... não passou nada, ele tem a dor, ele também está a chorar. Ele precisa também de ser acarinhado.

**Eu:** Mas procura fazer esse diálogo com eles? De transmitir um dialogo de apoio?

**Educadora Creche:** Procuo, às vezes pode não resultar, procuro não deixar que eles sintam que estão a ser postos de parte, porque houve uma situação mais grave que ocorreu, mas também estão a ocorrer situações que nós também temos de agir.

**Eu:** Procura sempre reconhecer os sentimentos das crianças quando alguma coisa ocorre?

**Educadora Creche:** Sim! Dizendo: “olha eu vi que ele te empurrou, dá-me só um bocadinho que eu já vou ai resolver esse assunto”. Mas naquele momento a criança precisava logo que fosse resolvido, porque não é depois, mas por vezes não se consegue fazer isso...

**Eu:** Nesse sentido considero que a importância do educador é fundamental nesse processo de estabelecimento de regras, de tentar que eles cumpram essas mesmas regras?

**Educadora Creche:** Sim, ( muito pensativa)

**Eu:** Eu gostava que me referisse nesta fase dos 12 aos 24 meses, como é que consegue inculcar a importância das regras, que eles comecem a ter consciência e a cumprir essas regras?

**Educadora creche:** As regras, acabam por... para as crianças mais pequenas, para eles tudo é brincadeira. Portanto, eu tento que ... portanto, não faz sentido separar momentos de brincar dos de aprender. E essa simultaneidade, do brincar e do aprender, é importante que a educadora consiga planear, de forma a proporcionar na mesma uma diversidade de experiências com essas crianças. Portanto, mas esse contacto com todas essas experiências e todas essas linguagens, tem de ser o tempo todo. Mas sem abrimos mão também dos cuidados que eles necessitam, de segurança de higiene. Portanto, dos cuidados de saúde... Porque eu acho que é nesse ambiente de aprendizagem que as crianças se iram socializar, ganhar autonomia. Portanto, eu considero que é necessário a integração entre nós educadores e o nosso planeamento pedagógico que fazemos para o grupo de crianças que temos.

**Eu:** Então procura sempre planear as actividades e aproveitar os momentos lúdicos, para também estabelecer este tipo de regras entre eles, é isso?

**Educadora Creche:** Sim! É assim ser disciplinado significa ter um comportamento subordinado a regras, não é? Tem de ser algo que vai tem de ser construído por consentimento mutuo. É como se fosse um jogo, as regras podem ser arbitrárias, mas as crianças até acabam por aceitá-las porque acabam por vê-las como se fosse um jogo, e se não houver regras não se joga... e pronto nós temos de definir regras, porque temos de começar o principio da democracia, em sociedade nós temos de viver em democracia.

**Eu:** Eu gostava agora que me falasse um pouco dos conflitos, quando a criança tenta passar os limites, as regras que foram acordadas com o grupo, como é procura agir e fazer a gestão desses conflitos?

**Educadora Creche:** ( pensativa)

**Eu:** Eu gostava que me desse exemplos concretos, de quando ocorriam conflitos entre eles, entre pares, como é que agia? Quais as estratégias que usava?

**Educadora Creche:** Quando há conflitos eles devem ser sempre submetidos a discussão...

**Eu:** Gostava que se relembresse do grupo da creche, era fundamental. Essa discussão de que fala conseguia transparecer nesse grupo?

**Educadora creche:** Às vezes sim, outras vezes não...

**Eu:** Em que situações é que conseguia realmente fazer essa discussão desses conflitos?

**Educadora Creche:** (Muito pensativa)

**Eu:** Por exemplo, eles disputavam muito os brinquedos entre eles, como é que procurava agir nesse momento? Que estratégias é que procurava adotar de forma a ajudar nessa resolução?

**Educadora Creche:** É assim... há situações em que nós... eles fazem birras, fazem manipulações. São atitudes que eles têm connosco e têm com os pais também. Eu penso que aqui não devemos entrar em desespero, porque educar não é fácil, mas também não é nenhum bicho papão. E nós aprendemos com os erros, ao observar essas crianças vamos... ao aprender com os erros, vamos vendo como ocorreu essa situação, e quanto mais cedo identificarmos essa falha que está a ocorrer, de eles retirarem um brinquedo um ao outro, de eles fazerem ao não querer comer, nós acabamos secalhar por não intervir para evitar ainda mais conflitos.

**Eu:** Então, inicialmente procura observar?

**Educadora creche:** observar, sim observar em primeiro lugar, porque, por exemplo... começando pela alimentação, que é uma das queixas que as vezes os pais têm e nós também... ele não come e não sei que estratégia utilizar para que ele coma, e as vezes, ate ouvimos os pais dizerem “ ah, o meu filho não come, tenho de andar atras dele para que ele coma, ou então tenho de lhe por o boneco para que ele coma.” E a forma como eu acho que devemos agir é procurar dizer-lhe: “ Olha, se tu não comeres vais ficar fraco, não te vais sentir bem, depois não vais ter força para brincar com os amigos...”. (pensativa)

**Eu:** Então, as estratégias que procura adotar tinha muito haver com o a diálogo que transmitia as crianças?

**Educadora creche:** Sim, tentar sempre de uma forma procurar convencê-los, negociar com eles, para que eles conseguissem gerir esses conflitos. Por vezes é difícil. Mas por exemplo no caso do “D”, eu penso que ocorria uma situação, que era assim: a mãe em casa, neste caso a família, não conseguia que ele comesse, e nós às vezes perguntávamo-nos “ como é que a nós havemos de agir para que ele coma?” então procurava dialogar do modo como já referi. Mas ele continuava a manter a posição dele, e isto porque ele estava habituado... e ali deveria ter havido, e houve algumas conversas com a mãe no sentido de ir arranjando estratégias para que ele também comesse na escola, porque nós não compreendíamos o motivo do porque ele não comer na escola. Em algumas situações, outras vezes ele comia. Ele em casa, ele conseguia ir excedendo os limites com a mãe... porque a mãe ia cedendo a tudo e punha-lhe alternativas, o brinquedo, o jogo... então ele considerava-se.. vá, como o rei. Portanto, ele tinha já o espaço dele conquistado e sabia como manipular a mãe, e ele se queria comer ou não, não comia. Portanto, ele fazia o que ele queria, e ele sentia-se seguro, porque era ele que estava no fundo a comandar as operações. E quando ele ia à escola, ele já não estava sozinho com a mãe, ele já estava incluído num grupo. E ao estar incluído num grupo ele sentia-se sozinho, perdido, inseguro, então qual era a forma que ele arranjava? Porque nós não lhe íamos fazer as estratégias que a mãe utilizava... bem, nós dizíamos para ele comer, tentávamos negociar, tentávamos até arranjar alternativas que não deveríamos até arranjar, muitas delas não estavam corretas... como o ir para outra sala comer com ele, porque aí, o que nós... o facto de por exemplo, eu as vezes permitir que uma auxiliar fosse para outra sala com ele, comer sozinho, eu estava a seguir , estava na linha da mãe. Portanto, eu estava a fazer precisamente o que a mãe fazia, que era, pô-lo à parte, por isso é que ele comia depois. Porque ele ali estava novamente sozinho, sentia que a atenção era só para ele, sentia-se protegido e que estava uma pessoa com ele. E ele ia sempre tentando arranjar estratégias com essa pessoa. Secalhar o que nós teríamos de fazer era: “ tu tens de comer, então faz uma coisa, se tu não queres comer tudo o que está no prato, come só o que tu gostares.” Não ser portanto, “tens de comer!” Porque assim também estávamos a entrar em conflito com ele. “ Mas, também há este bocadinho aqui, que tu não gostas muito, mas também vais tentar comer um bocadinho da carne, só comes 2 ervilhas..” tentar ir negociando com ele dessa forma, mas nunca deixar que ele nos manipulasse. E ele era assim, quando ele não conseguia com uma, ele procurava a outra, e quando não conseguia com a outra, ele tentava com outra, ou seja, ele ia tentando até conseguir fazer aquilo que a mãe conseguia em casa. Outras vezes, ele preferia ficar sozinho para o fim, e ele as vezes comia tudo, porque aí o espaço... é assim... “aqui sou eu que sou

dono de mim mesmo, sou eu que vou fazer o que eu quero, sou eu que vou comer o que eu quero, mas não está ninguém a observar-me, não está ninguém a impor-me nada.”

**Eu:** Ele entrava muito em conflito quando era o adulto a colocar alguma coisa, a impor... lá está para lidar com a essa criança teria de ser tudo muito negociado também com ele...

**Educadora Creche:** Sempre muito bem negociado. E essa questão de deixá-lo para o fim, não era se calhar a mais correcta. Ou poderia ser, porque se era essa a estratégia que ele acabaria por comer... Mas se calhar não seria a mais correcta. Porque ele faz parte de um grupo, e ele tem que submeter-se às regras do grupo, e se os outros meninos comem, ele também tem de comer, pode não comer tudo, mas também tem de comer. Portanto, ele não tem de ser tratado de um modo especial em relação aos outros, que era, ou tirá-lo do lugar, ou leva-lo para outro lado. Acho que era mesmo negociar com ele, olha comes este bocadinho... e tentar ver como se conseguia gerir. De vez em quando: “olha, estás com dificuldade, já estás cansado de estar a comer? Precisas de uma ajudinha? Então vá.. eu vou só dar duas colherzinhas.. o resto tu comes sozinho. Para que ele sentisse também o apoio do adulto e que sentisse que não estava só, e que nós não o estávamos a por à parte. Às vezes não devemos mesmo insistir, porque acabamos por entrar em conflito com ele. Eu penso que é assim, tentar sempre negociar com as crianças, mas não dizer “tens de comer isso!”. Era recorrer muito ao diálogo, e entrar muito numa forma de jogo, e na valência de creche, eu acho que por ser através de... nós talvez consigamos resolver as situações de conflitos, de disciplina, sempre através da brincadeira e do jogo. Por exemplo: há uma criança que não quer marcar a presença, nós dizemos “olha, vai lá marcar a presença”, não! Então olha vamos fazer uma corrida, eu tenho a minha presença para marcar, tu tens a tua, vamos ver qual de nós é que chega primeiro para marcar a presença. Vá, vamos lá, 1, 2, 3... e a criança acaba por colar também, ou então se ela não fizer isso à primeira, “então olha, pronto. Agora não te está a apetecer fazer esse jogo, mas eu vou fazer com outro menino.” Então, vou fazer uma corrida com ele, quem é que chega primeiro, e quem será o mais rápido a chegar para marcar a presença, ou então vamos andar como o cão ou o gatinho, e vamos ver quem consegue por lá primeiro a fotografia... e depois a outra criança que rejeitou, que não quis fazer isso, porque estava a entrar em “conflito” connosco. Estava a tentar destabilizar, acaba por se ir aproximando e depois diz “eu também quero fazer”, ou puxa, do estilo “eu também quero ir fazer esse jogo”.

**Eu:** A “A” procura sempre respeitar essa vontade da criança, esses interesses?

**Educadora Creche:** Sim, procuro! Às vezes podia ser difícil fazer esse tipo de coisas, mas seria isso que era importante fazer. Impormos essa disciplina, impormos essas regras, mas sempre de um forma lúdica... sempre em forma de jogo, sempre em forma da brincadeira, quando nós não conseguimos à partido, o falar, o negociar, porque eles já percebem. Apesar de serem pequenos, eles têm consciência já do que é que está mal, e o que é que não está. Porque eles sabem, quando a gente diz, não mexas aí, e eles vão lá e olham para nós, eles sabem que estão a fazer uma coisa errada.

**Eu:** E a “A” tentava explicar-lhe nesse caso o porque de ele não poder mexer ali?

**Educadora creche:** É isso que se deve tentar fazer, “olha, não mexas aí porque...” ou seja, sei lá, se ele está a bater no vidro do aquário.. “olha, tenta não bater no vidro do aquário, já viste, o peixinho está a ficar assustado, esta a ficar com medo, tenta não bater. Ou dizer qualquer coisa do género, fazer uma comparação, “se eu me escondesse ali atrás da porta e fizesse BUU e se tu te assustasses também não ficavas com medo? Pronto, olha foi como o peixinho ficou, tu bateste-lhe assim com força no aquário e ele assustou-se. Portanto, tu não queres que ele fique triste ... portanto olha, não batas, está bem? Ou se tu quiseres fazer uma festinha ao peixinho, secalhar até podemos tentar buscar a rede, olha queres fazer uma festinha ao peixinho porque até o assustas-te? Para ele ficar mais calmo? E poder ir buscar qualquer coisa, para que depois a criança também poder compensar aquilo que ele fez...”

**Eu:** Esse modo de agir, o compensar o outro por ter feito alguma coisa “não tão correcta”, também procurava ter essa atitude, entre eles, eu assisti muito à disputa dos brinquedos, quando observava esse tipo de conflitos como é que procurava agir? E geri-los? O que é que fazia na altura?

**Educadora Creche:** Ao disputar um brinquedo, se calhar a primeira coisa deveria ser, tentar com que a outra criança que está a tirar o brinquedo percebesse que o outro estava primeiro com o brinquedo. “Olha, ele está a ver o livro, não podes estar a tirar porque ele está a ver o livro. Depois quando ele acabar de ver, ele dá-te. Mas ele continua a puxar e não aceita essa negociação, pronto e o outro continua a puxar também e gera-se uma situação de conflito. Então, eu posso tentar também, “então é assim, não querem ver os dois o livro em conjunto?” “olha vamos sentar-nos alí no sofá e vamos ver o livro em conjunto. Ele mostra-te o livro, e vocês estão a ver os dois o livro, e contam a história um

ao outro. Se eu dialogar dessa forma e ele continuar a rejeitar, nós tentamos então intervir, “então e se for comigo, vocês querem ver o livro em conjunto? Vamos sentar-nos ali no sofá e vamos ver o livro em conjunto? Se eles aceitassem tudo bem estava resolvido.” Se pelo contrario essa criança continua a puxar o livro à outra, ela vai ter de ser “punida” por um tempo, “É assim, tu tiras-te o livro aquele menino, então é assim vais ficar a pensar, ( se calhar eles não pensam porque eles dispersam), mas ficas sentado, mas é um tempo curto, um minuto, e o livro vai ficar ao pé de mim. Portanto, eu posso-me sentar ao pé dele, fico com o livro ao pé de mim, e é assim “ Não, este livro não fica contigo, porque este livro estava com o outro menino, o livro está aqui, daqui tu vais perceber que fizeste mal, tiras-te o livro ao outro menino mas vais estar um bocadinho a pensar sobre esse assunto e depois eu vou-te dar o livro.

**Eu:** Procurava agir desse modo, quando ocorria um conflito desse género?

**Educadora creche:** Isso seria o ideal, nós conseguirmos fazer isso, depois a tendência é... Quando nós estamos a incutir uma regra mas eles também não aceitam, nós também temos que saber-mos impor. Só que é assim tirar o livro de uma forma brusca, agora não vê, acabou, não há livro para um nem para outro, não! O livro fica ao pé de nós, eu vou te dar o livro depois de seguida, mas para já não te vou dar, porque tu não agiste bem, tu achas que agiste bem? Achas que o teu amigo ficou triste? Colocá-lo na situação do outro. Colocá-lo na situação do outro, mas não castiga-lo. “Não! Já que não empresta o livro agora também não vais ver o livro até ao final do dia, este livro o menino já não vê, porque ele não sabe emprestar as coisas”, Não é assim, “ele vai ter oportunidade de ver o livro mas também vai ter de pensar que agiu mal com o outro menino. Que o outro menino ficou triste. Viste como ele ficou triste? Tu também não gostavas de ficar triste assim, pois não? Gostaste de te sentir triste?

**Eu:** Então parte um pouco pela lei da reciprocidade?

**Educadora Creche:** Sim! Mas não, não é dizendo assim “ se ele te deu uma chapada tu agora dás-lhe uma também a seguir. Não é nesse tipo de lei de reciprocidade. É mais numa de “ Tu deste-lhe uma chapada, então agora, vais ficar aqui.. estas a ver ele a chorar? Estás a ver que lhe doeu? Tu quando cais também te doi, tu não gostavas que ele também te desse uma chapada, porque está-lhe a doer, ele está a chorar porque lhe está a doer. Tu quando cais também te dói e tu também vens chorar para ao pé de mim. E eu vejo o que se passou, esfrega para passar a dor. E não digo já passou, porque não passou, a dor não passou, está lá! Temos que lhes dar a devida importância porque naquele momento aquela criança está em sofrimento, e nós também precisamos de ajudá-la. É mais nesta base, do que estar a fazer, olha já que lhe deste um pontapé dá-lhe um pontapé também para ver como dói.

**Eu:** Mas podemos dialogar de outro modo...

**Educadora Creche:** Se ele também te tivesse dado um pontapé, também te doía. O que tu fizeste não está bem feito, não é dizer bruscamente “ gostavas de levar um pontapé também como ele te deu?” Não. Dizer de outro modo, “ se ele também te desse um pontapé, não achas que também te ia doer? Gostavas que ele fizesse o mesmo? Tem cuidado, não faças isso, porque lhe ficou a doer. E eu acho que aí ele fica a pensar.

**Eu:** Quando a “A” observava um conflito, intervia logo de imediato?

**Educadora Creche:** Não! Eu tento deixar que eles consigam resolver os conflitos. Eu fico a observar, e encontram-se ali numa disputa de um objeto, eles têm de aprender a ser autónomos, a arranjam estratégias a serem assertivos. E nos vamos observando o modo como eles vão arranjam essas estratégias de modo a conseguir ficar com o livro, por exemplo. Porque naquele momento eram eles que estavam a brincar e o outro não tem o direito de ir tirar o brinquedo ao amigo. Mas é assim, às vezes eles acabam por sem nós intervirmos, e aí nós devemos tentar fazer com que eles consigam resolver o problema por eles próprios. Eles próprios arranjam estratégias para solucionar o problema, nem que um acabe por ceder e vai-se embora. Mas ficou resolvido. O conflito ficou resolvido. Se houver uma atitude então já mais agressiva, uma atitude que eu veja que já põe em perigo a segurança da criança, aí eu já tenho que intervir! Mas eles têm de aprender a arranjar soluções para os problemas. Primeiro é observar, deixar ver como é que eles resolvem o assunto, porque eles às vezes conseguem, eles vão dialogando e eles próprios conseguem. E aquele que tinha o livro, as vezes, acaba por dar ao outro, ou então o outro acaba as vezes por ceder e vai-se embora e vai brincar para outra coisa, mas o conflito foi resolvido entre eles. E não foi preciso a intervenção do adulto. E nós temos de os deixar resolver os problemas.

**Eu:** Então acredita que eles realmente têm capacidades para resolver os problemas entre eles?

**Educadora Creche:** Têm, têm! Por vezes não conseguem, é logico, há situações mais difíceis, mas eles têm essa capacidade e as vezes sem intervirmos é quando eles conseguem resolver da melhor forma. Ou até vão buscar outro brinquedo para dar e fazer uma troca. Cheguei a ver uma vez o “D” e a “B”, e o “D” estava com um livro não queria emprestar e a “B” foi buscar a vassoura e deu-lhe a vassoura em troca do livro. Porque sabia que ele gostava muito da vassoura. E ele aceitou, deu-lhe o livro e pegou na vassoura e foi-se embora, e cada um acabou por ficar “Feliz”.

**Eu:** Considera então que os conflitos são oportunidades de aprendizagem?

**Educadora Creche:** São! Porque se eles acabam por ter que ser eles a arranjar essas estratégias para resolver o conflito que está a acontecer, eu acho que eles estão a aprender. Portanto, sim estão a aprender, na interação que eles estão a ter nesse conflito eles estão a aprender, estão a aprender que pode haver cedências, pode haver partilhas, pode até haver cooperação entre eles e irem os dois brincar. Está a contribuir para o desenvolvimento deles. Acho que sim.

**Eu:** Relativamente aos conflitos que ocorriam na creche, quais eram aqueles que ocorriam com mais frequência?

**Educadora Creche:** É mais a questão do tirar os brinquedos uns aos outros, a disputa de brinquedos.

**Eu:** Relativamente à capacidade que eles têm em resolver os conflitos entre eles, notou diferenças significativas entre o início e o fim desse ano letivo? Conseguem-me falar um pouco sobre esse trabalho continuo...

**Educadora Creche:** Sim, eu acho que sim, porque é assim, estando eles sozinhos, resolvendo ou não esse conflitos sozinhos, ou então nós também termos de intervir nesses conflitos, eles aprendem. Se nós também formos um modelo para eles, eles também vão aprender, vão ao termo-nos como modelo e ao nós darmos exemplos, eles vão também ter mais confiança neles próprios. Porque por exemplo, se nós pedirmos a uma criança para nos ir buscar um livro e se nos não formos educados, portanto, não dissermos se faz favor. Ou quando eles chegam nós recebemo-los bem e dizemos Bom dia. Esses modelos que nós damos, mesmo da forma como nós lidamos com eles, acabam por ser valores que nós lhes passamos.

**Eu:** Então considera que o seu modo de intervenção, de interação entre si e as suas crianças, acaba por influenciar uma diminuição ou uma maior ocorrência de conflitos?

**Educadora Creche:** SIM! Porque nós as vezes também temos atitudes erradas. Mas ainda em relação à questão anterior, eles conseguem realizar as tarefas sozinhos, e conseguem arranjar estratégias para resolverem os conflitos. ( pensativa)

**Eu:** Eu via muito o dar o beijinho por exemplo, às vezes, uma criança magoava outra e nós nem incentivávamos a dar o beijinho e eles próprios iam dar o beijinho, porque souberam que agiram mal então vou “recompensa-lo”.

**Educadora Creche:** Era como um pedido de desculpa, e aí eles faziam. Uma questão que eu queria referir é aquela questão da dor na criança, o facto de por vezes não valorizarmos, sendo errado. Quando uma criança se magoa e fica com os joelhos esfolados por exemplo, nós as vezes temos tendência para dizer, para amenizar a situação, dizemos: “ Não foi nada, já passou.” Eles estão sensíveis porque estão com dor, e se nós não lhes ligarmos e dissermos “ pronto, não foi nada. Deixa ver se esta vermelho, não, não tem nada já está bom!” Mas não! É assim, eles acabam por ficar magoados porque nós acabamos por não valorizar a dor que eles sentiram. Portanto, e poderão acabar por recorrer a outra pessoa. Porque no fundo o facto que tentarmos amenizar a situação dessa maneira, fá-los sentir inseguros. Quando eles estão a ter uma atitude não tao correta, nós também devemos saber dizer um Não! É importante dizer um não. Portanto, e devemos zangar-nos com eles quando é realmente necessário zangarmo-nos. Não é zangarmo-nos por coisas às vezes não tao importantes. È por exemplo, deixas-te cair qualquer coisa, agora podes ir apanhar e por no lixo. Quando eles estão a fazer de propósito. É mesmo dizer: “Não! Eu estou zangada contigo porque tu não devias ter feito isso, não se deve fazer isso. Agora, o que secalhar temos de fazer é tu ires buscar a vassoura, ou o caixote do lixo e vais ajudar a apanhar, porque eu estou zangada contigo. Tu não devias ter feito isso. Transmitir-lhe também um bocadinho a responsabilidade à criança.

**Educadora Creche:** Agora o que é que tu tinha perguntado que eu já não me lembro...

**Eu:** Referiu-se ao modelo, ao adulto ser um modelo para a criança...

**Educadora Creche:** Sim, nós acabamos por ser o modelo, somos o espelho, para eles nós somos o espelho de quem os está a educar.

**Eu:** Esse modo de interagir com as crianças se influenciava realmente uma diminuição ou ocorrência de conflitos?

**Educadora Creche:** Sim, eu acho que sim, a forma como nós falamos com eles, a forma como nós interagimos com eles, a forma como nós cooperamos com eles, a forma como nós partilhamos com eles, a forma como lhes tocamos, eu penso que isso tudo vai ajudar nesse processo de diminuição dos conflitos ao longo do ano. E principalmente termos muito cuidado nos exemplos que nós damos na sala. Nós temos sempre uma tendência para culpabilizar as outras pessoas por o que está a acontecer, ou a ocorrer na sala. Mas nós esquecemos que nem sempre damos as referencias certas, há sempre.. sei lá, há um dia que tomamos o pequeno almoço ao meio dia, há um dia que sei lá enquanto estamos a falar com eles estamos ao telemóvel... Nós acabamos as vezes por não ter rotinas que depois se incutam neles as regras e disciplina que vão minimizar esses conflitos. Nós próprios transmitimos coisas erradas as crianças.

**Eu:** É sermos mais assertivos nos nossos comportamentos...

**Educadora Creche:** Exatamente! É sermos mais assertivos nos nossos comportamentos, por isso nós acabamos por ser um espelho... nós por vezes acabamos também por não sermos disciplinados, se nós não somos disciplinados, como é que nós conseguimos passar essa disciplina às crianças? se nós dizemos à criança, não podemos mexer aqui neste livro porque ele está a ser arranjado, mas depois nós vamos mexer, e eles até dizem, mas se tu podes porque que eu não posso? Então tu acabaste-me de dizer que eu não podia mexer mas está tu a mexer? Ou até vemos outra criança a mexer e até deixamos... e o outro vem nos dizer mas ele esta a mexer. Nós temos mesmo de ter um comportamento que seja disciplinado e que seja regular, que seja, como uma rotina.

**Eu:** O que me está a tentar dizer é que não vamos agir de um determinado modo num dia, e no outro dia agir de outra maneira na mesma situação.

**Educadora creche:** Isso mesmo, é um bocadinho isso.

**Eu:** Relativamente ao espaço, considera que a organização do espaço poderá influenciar alguma ocorrência dos conflitos?

**Educadora creche:** É assim, estava a pensar quando faço os projetos, como organizar o espaço da creche e integra-los à rotina pedagógica. É assim, nós à partida quando iniciamos o ano, organizamos o espaço da sala de uma forma. Essa forma é a que nós consideramos dentro do limite de X de crianças que temos, e dentro daquilo que nós já falámos com os pais, dentro do contexto familiar, saber como é que eles são... pronto, nós tentamos organizar a sala de uma forma, não quer dizer que isso seja rígido, isso acaba por ser flexível. Nós depois vamos vendo ao longo do ano que a forma como está organizado o espaço não está a favorecer a aprendizagem, está até secalhar a ser geradora de conflitos. Está a ser geradora de indisciplina, isto porque secalhar a forma como nós organizamos não está adequada para aquele grupo de crianças. E às vezes ao fazermos pequenas alterações, notamos que a interação entre eles, e a forma como eles se passam a organizar e mesmo nós como interagimos com eles, passa a ser um modo mais leve mais adequada, harmoniosa. O ser sensível à flexibilidade da mudança desses espaços, para que não haja, para que não originem “confusão” ou que não contribuam para o desenvolvimento saudável das crianças. E neste trabalho não faz sentido separa momentos de brincar, dos de aprender, temos de ter em conta essa organização do espaço, porque é nessa organização do espaço que as crianças vão socializar-se, ganhar maior autonomia, e daí que seja importante sempre o planeamento do educador.

**Eu:** Então, procura sempre reorganizar ao longo do ano o espaço consoante...

**Educadora Creche:** consoante os problemas que vão surgindo e que eu vejo que tenho de estar sensível, dos interesses deles. Procurando adequar sempre consoante as necessidades, e os interesses de forma a que na sala as coisas fluam de uma forma mais leve e que não provoque tanto esse tipo de conflitos.

**Eu:** relativamente aos materiais as crianças têm acesso a todo esse espaço e materiais existentes na sala?

**Educadora Creche:** Sim!

**Eu:** De que modo é que procura esse acesso e essa facilidade aos materiais?

**Educadora Creche:** Eu sou apologista de que as crianças levem os brinquedos de um sitio para outro, porque isso vai fazer com que eles expandam as possibilidades da brincadeira, pronto. Porque se o jogo está só na área dos jogos, e ele só pode fazer o puzzle e é o puzzle que ele tem de fazer, eu estou a inibir a criatividade e a imaginação da criança. Portanto, há tempos na sala, há o tempo em que nós

podemos fazer o trabalho que nós planeamos, ou que vão ao encontro dos interesses deles, ou que seja mais dirigido por nós, mas há tempo na sala que podem ser destinados um bocadinho ao jogo livre. Permitindo que as crianças interajam entre elas. E também interajam entre elas e com os brinquedos de forma espontânea, sejam eles pertencentes a uma área ou não. Portanto, sejam objetos da casinha que são levados para a plástica, ou vice-versa. Porque eles ao fazerem isso eles estão a brincar ao faz de conta, e durante esse tempo que eles estão a brincar ao faz de conta, nós vamos observando e vamos contemplando os interesses das crianças, e também vamos observando que através do manuseamento desses brinquedos, nós também vamos vendo algumas necessidades, algumas inseguranças e algumas coisas que eles sentem, por isso eu acho que o transportar o brinquedo de um lado para o outro, porque sei lá uma vassoura pode-se transformar num avião, os puzzles podem-se transformar em comida e eles vão por dentro do aguidar, isso vai enriquece-los.

**Eu:** Eles tinham acesso a todos esses materiais da sala?

**Educadora Creche:** Tinham, tinham acesso, também tiveste a oportunidade de contemplar que eles tinham acesso aos brinquedos. Temos é de ter cuidado nesses tempos que escolhemos. Cuidado quer dizer, terem realmente um espaço de brincadeira livre. É dado a oportunidade de eles interagirem, de cooperarem uns com os outros, brincadeira espontânea, por aí eles estão a aprender, e nós a observarmos vemos coisas muito engraçadas. Olha como é que ele fez isto aqui, como é que ele está a encaixar isto, tem haver com isto que até tem haver com uma experiencia que ele viveu noutra contexto, que ele está a transporta lá para a sala mas a adaptar a outro brinquedo que há aqui na escola. E ele está ali a fazer uma serie de relações entre as coisas, entre esses brinquedos que estão a contribuir para a aprendizagem deles.

**Eu:** considera então que a cooperação é fundamental para o desenvolvimento deles? De que forma é que procura desenvolver o seu trabalho em sala de forma a ocorrer a cooperação, o sentido de interajuda que referiu inicialmente, e a partilha, uma maior partilha entre eles?

**Educadora Creche:** Eu considero que a cooperação é importante, e que nós como profissionais devemos sempre observar o trabalho do nosso grupo de crianças, e procurar perceber como é que eles participam e comunicam entre eles. Quais as estratégias que eles utilizam para resolver qualquer situação. Outra coisa, a escola acaba por ser um meio social de relações, de inter relações, é onde eles permanecem a maior parte do tempo, e eles poderem realizar atividades que lhes deem prazer, acabam por solidificar um pouco os conhecimentos deles. E a cooperação está relacionada com a solidariedade, com a organização. E eles fazerem isso eles estabelecem relações humanas que vão ser saudáveis para o seu crescimento. Portanto, eu acho que nós devemos incutir nas crianças a cooperação, não a competição. É como aquilo que nós as vezes dizemos, nós todos juntos temos mais força que sozinhos, não é? Nós precisamos de ter sempre alguém. Eu acho que esses valores são importantes de serem incutivos na criança, da solidariedade, da partilha, da interajuda, das interrelações que eles estabelecem entre eles, portanto a cooperação é fundamental. Se não houver cooperação nós não...

**Eu:** procura também transmitir a importância de todos esses valores, às famílias? A importância da construção das regras para o desenvolvimento deles, se por acaso acontecesse algum conflito mais grave como eu observei o “D” a dar uma mordidela na “N”, como é que procura conversar com os pais sobre esses assuntos?

**Educadora Creche:** Em primeiro lugar nós temos que observar as crianças, e tentarmos perceber o porque de eles estarem agir daquela forma, por vezes, tem mesmo haver com uma etapa do desenvolvimento deles, há coisas que fazem parte do desenvolvimento deles, como as mordidelas, secalhar o dar uma mordida é sinal que ele gosta muito do amigo, tem uma vontade tao grande de apertar o amigo que lhe dão uma mordidela. Só que se isso continuar a ser, é assim... se não for de uma forma sistemática... se for em situações pontuais, tudo bem. Agora quando isso acaba por ser uma situação que começa a ser permanente, mais continua na sala. As vezes começa haver problemas, porque todos os dias uma criança ir mordida, ou isso assim... então ai é importante que haja essa cooperação entre a escola e a família, e que nós partilhemos com os pais essas situações que estão a ocorrer, podemos procurar explicar o motivo de isso acontecer. É explicarmos-lhes um bocadinho que em cada etapa em cada idade, isto não é padronizado, mas pronto é assim, mas que em cada etapa há coisas que são comuns às crianças, e claro que tem sempre haver com o contexto familiar. Ao procurarmos transmitir isso às famílias é para procurarmos também minimizarmos as dificuldades que estão a ser sentidas na sala, e ao transmitirmos as pais é sempre no sentido de solucionarmos esse problema, para que depois a criança se sinta bem, e a família também sinta segura, confiante. Devemos

sempre procurar ler e pesquisar, de modo a termos argumentos mas nos justificarmos junto das famílias, devemos procurar fundamentar. A crianças que poderão ter um instinto mais agressivo, mas isso são factores que poderão ser um bocadinho alheios...

**Eu:** Temos de analisar sempre muito bem a situação.

**Educadora Creche:** Pela experiencia que eu tenho ao longo destes anos, é que por vezes nós culpabilizamo-nos sobre coisas que estão a ocorrer na sala, perguntamo-nos onde estamos a errar? E secalhar não estamos a agir da forma mais correta, como deveria ser...Mas à uma coisa que eu me tenho apercebido, é que muitas das coisas que às vezes ocorrem na sala, seja a nível de conflitos, de regras, de birras, de falta de interesse por estar atenta a qualquer assunto, tem sempre a ver com o contexto familiar, está sempre interligado. E se nós procurarmos perceber um bocadinho o que se está a passar em casa, mas se uma forma subtil, suave... nunca procurando culpabilizar os pais, porque os pais tentam sempre fazer o melhor. As vezes nós fazíamos o comentário, “pois, o “D” faz isto na escola porque a mãe em casa não lhe sabe inculcar as regras, depois como é que nós conseguimos dar continuidade?” É um bocado verdade, mas nós não podemos culpabilizar, porque a mãe também está a fazer o melhor que ... ela secalhar também não está informada, não está... ela própria não sabe como agir com o filho, ela própria vai arranjando estratégias que por vezes não são as corretas, e por vezes poderá estar a sobreprotege-lo e eles poderão sentir frustração. E a coisas que devem se tentar evitar, porque eles mais tarde vão viver em sociedade, e eles vão ter de lidar com frustraões e uma serie de coisas. Se nós conseguirmos fazer esse trabalho, acaba por ser uma meta, porque se conseguimos fazer essa interligação da família com a escola, eu acho que, porque eu acho que essa responsabilidade não é so nossa, é nossa, da família, e dos intervenientes, porque as vezes não é so contexto familiar, há outras questões....Pode ser por varias coisas, mas se nós conseguirmos informar os pais, e procurarmos resolver a situação... os pais acabam por se sentir mais esclarecidos, mais apoiados. E eles próprios acabam por se sentirem mais motivados a ajudar-nos e se formos num diálogo de culpabilização e assim acho que é muito mais difícil... e começamos a entrar também em conflito com os pais.

**Eu:** Relativamente às reuniões de equipa pedagógica, geralmente havia esse cuidado de refletirmos sobre esse tipo de acontecimentos, sobre os conflitos, as regras?

**Educadora da creche:** É importante discutirmos com a equipa sobre os problemas que estão a ocorrer na sala, até porque às vezes à situações na sala que nós não nos apercebemos, ou porque estamos noutra contexto e não nos apercebemos. Depois a outra colega, até nos conta o acontecimento e nós fazemos a relação, “ ah, ele agiu desta forma, mas foi porque...porque eu não estava presente e eu não me apercebi. Portanto, é importante haver essa partilha com a equipa. Porque às vezes, eu até podia dizer qualquer coisa, e depois havia uma colega que referia uma situação, do género, “olha secalhar aconteceu isto porque eu até observei isto, ele a fazer isto e secalhar até tem uma ligação, uma coisa com a outra. E depois vemos, pois realmente uma coisa pode ter relação com a outra, então vamos ver como é que podemos agir para que isso não se repita, para que eles não se sintam mal. Também há uma questão, muitas vezes na reunião nos transmitimos o que não se deve fazer com as crianças, como levar o “D” para a outra sala, ou mimir demais o “B”. Eu acho que a pessoa em causa fazia isto de uma forma de protecção, de proteger, porque ela gostava muito daquela criança, porque nós as vezes sentimos mais empatia por umas crianças do que por outras. Neste caso, ele já sabia que ia conseguir sempre o que ele queria...eu posso fazer sempre tudo o que eu quero porque há sempre alguém que me vai desculpar. Nós temos de procurar tratá-los por igual. Quando eu falava sobre estes assuntos em reunião, as pessoas diziam que sim, e tinham consciência que não estavam a fazer o correto e nós procuramos explicar... mas acaba por ser algo superior a pessoa, e continuam não percebendo que estão a prejudicar aquela criança. Eu tinha sempre o cuidado de chamar a atenção, e por vezes chamavam a atenção a mim noutras situações. Daí a importância da partilha, mas as vezes estamos de tal maneira acomodados que as vezes é complicado, e dizemos que não vamos voltar a fazer porque não estamos a favorecer o desenvolvimento da criança, mas depois acabamos por repeti-lo. E depois acabo por ser um pouco frustrante para quem esta a frente estar sempre a chamar a atenção e depois parece que estamos a culpabilizar a pessoa, e isso acaba por ser também gerador de conflitos entre a equipa. E aqui tem de prevalecer o bom senso, dizer as coisas de uma forma mais amena, mas amigável, mas afável, “ epa, tenta la fazer aquilo que eu pedi, porque já viste, estás a privilegiar uma criança em relação a outra.” As vezes é tão difícil... e às vezes quem está de fora consegue observar. Essas observaões que nós fazemos umas das outras sem ser de uma forma destrutiva, passar essa informação às pessoas, não as culpabilizando, não mostrando que nós somos as detentoras da verdade, que sabemos tudo, que elas

também são importantes na equipa e naquele contexto. Mas que realmente tem de modificar algumas atitudes em relação a algumas situações, porque estão a prejudicar o trabalho da sala e o grupo. E depois nós temos muita dificuldade em conseguir contrabalançar isso e arranjar um equilíbrio, porque isso já está tudo incutido, e desmistificar tudo, e depois é sempre o trabalho de andar para trás, andar para a frente. Quando estamos a ver que já está estamos a alcançar a meta que conseguimos, acontece novamente outra coisa, e acontece um retrocesso, às vezes é um bocadinho cansativo, sentimo-nos um bocadinho frustradas. Porque pensamos em estratégias para melhorar e depois de repente aparece uma pessoa que se esqueceu daquilo que foi dito e estraga o trabalho feito. E por vezes este trabalho acaba por ser um pouco complicado, mas faz parte.

**Eu:** Eu gostava agora que me falasse da sua conceção de disciplina, o que é que entende por disciplina?

**Educadora Creche:** A disciplina aprende-se. E eu acho importante que todos se interessem, porque havendo disciplina isso vai facilitar a relação das pessoas, neste caso, do nosso grupo de crianças com as coisas. E é importante a disciplina porque “como é que podemos tentar, que o nosso grupo se comporte “devidamente”? Dar o exemplo é fundamental, é um dos caminhos. Às vezes, nós dizemos que as crianças não têm limites, mas nós também não temos esses limites. E eu acho que a disciplina é conteúdo que está corelacionado com varias situações ao mesmo tempo. Portante a disciplina esta dependente de outras coisas, de outras situações e nós temos tendência a culpabilizar... Sei lá, no outro dia ia no corredor com eles, os outros iam todos certinhos e os nossos iam todos a correr de um lado para o outro. Não é o irem todos certinhos porque isso para mim também não funciona, mas eles têm de perceber que têm de ser disciplinados, têm de cumprir regras. Porque senão mais tarde eles não vão conseguir organizar-se nos trabalhos nas coisas que vão ter de fazer. Porque sei lá, nós como profissionais se nos não tivermos disciplina nós não nos conseguimos organizar.

**Eu:** Então considera que o facto de disciplinar as suas crianças também os vai ajudar a organizarem-se no futuro?

**Educadora Creche:** Sim, e isso é importante. Porque se nos não formos disciplinados, “organizados”, vá não tivermos disciplina, não formos disciplinados é isso mesmo... Sei lá imagina há um arquiteto que tem de entregar um projeto naquela data, tem de ser naquela data. Ele tem de se autodisciplinar para cumprir determinados prazos, porque ele tem aquele prazo para cumprir e não pode fugir aquele prazo. Há coisas que podemos ir adiando, porque temos uma certa flexibilidade, mas à coisas que nós não podemos mesmo. Por isso, se nós formos auto disciplinados nós sabemos que temos de entregar dentro de um prazo, nós tentamos gerir. Se nós não conseguirmos, não formos disciplinados, nunca vamos conseguir organizarmo-nos a tempo, vamos adiando, e isso provoca-nos ansiedade...

**Eu:** Então, tem relação com o modo como interagimos com os outros, a nossa própria disciplina também influencia a maneira de estar...

**Educadora Creche:** Estar e interagir com os outros que estão a nossa volta. Acaba por intervir mesmo, até no nosso trabalho diário. Olha como por exemplo as reuniões de pais, os projetos, poderá haver uma flexibilidade. Mas nós sabemos que quando fazemos o planeamento das atividades ao longo do ano, que são comuns na unidade educativa, se está lá o dia que é para fazermos a reunião, nós deveríamos ir aos poucos, todos os dias um bocadinho, ir organizando esse trabalho. O que acontece é que se não formos disciplinados, vamos adiando, adiando e chegamos a um dia antes, e sentimo-nos mal, sobre uma pressão tremenda porque sabíamos que tínhamos de entregar. E pensamos tive tanto tempo para pesquisar, para ir tirando apontamentos... é estabelecer metas, objectivos... é difícil... para mim é assim ao nível de jardim de infância, secalhar nesta entrevista que tu me estás a fazer, eu teria uma facilidade enorme em responder-te a estas perguntas. A nível da creche, eu senti que fiz um percurso muito bom, considero que foi muito bom, foi muito bom, no sentido que foi para além das expectativas que eu tinha. Porque eu nunca tinha trabalhado em creche, porque é diferente nós termos filhos, mas estamos com eles em casa, em contexto diferente. Num contexto de grupo, onde nós temos de gerir crianças com personalidades diferentes, com características diferentes, com um contexto familiar diferente, é assim, e com crianças tao pequenas, mesmo lendo, mesmo pesquisando e sabendo que eles têm consciência e percebem aquilo. Mas depois às vezes dava-me a sensação de que eles não estavam a perceber, e eu própria não sabia como dar a volta para que eles tivessem aprendido. Depois apercebia-me que uma vezes não resultavam, outras vezes por atitudes que eles tinham e eu observava, eu dizia, olha ficou interiorizado. Ele está a fazer aquilo que eu disse, que eu falei com ele.

**Eu:** é um pouco também dar valor às pequeninas coisas do seu desenvolvimento.

**Educadora creche:** É isso mesmo, pois eu senti que nestes dois últimos anos em creche que fiz um investimento maior a nível da creche. Mas ainda tenho muito muito para aprender a nível da creche. Às vezes não é o eu saber uma actividade que se adequa a eles, mas saber como lançar essa actividade de forma a que eles se interessem por essa atividade. E como eu vinha do jardim de infância, onde eles já verbalizam muito bem o que é que eles querem, e nós fazemos os projetos com eles, partindo dos interesses deles, e eles dizem e dão soluções e alternativas... A nível de creche, como ele as vezes ainda ficam a olhar para nós, sem falar. O facto de eles não falarem incomodava-me de início, depois começamos a aprender a linguagem no fundo dos gestos do olhar... a postura do corpo.

**Eu:** valorizava essas pequenas conquistas?

**Educadora Creche:** porque de início eu achava que eles não faziam nada, depois é que eu comecei a ver que tentar trepar uma coisa, mas arranjar ali uma alternativa para conseguir agarrar qualquer coisa, tudo isso, estava a ser uma evolução. Qualquer coisa que eu fazia para estimulá-los no andar por exemplo... eu achava que não estava a fazer nada... Depois não! Depois de começar a observá-los e começar a ver a evolução deles, o desenvolvimento a cada dia que passa. E parece que é assim muito rápido... eles num espaço...

**Eu:** A “A” tentava valoriza-los no seu dialogo, quando eles cumpriam uma determinada regra?

**Educadora Creche:** Sim! Era uma conquista! Agora é assim “boa, conguiste”, sim valorizar as pequenas conquistas que achávamos importante. Agora também não devemos valorizar excessivamente. É valorizar no momento certo, dizer, e valorizar a criança naquelas pequenas conquistas que ele fez. “boa, conguis-te” vamos dar aqui um beijinho, ela conseguiu, mas os outros meninos também conseguem. E devemos valorizar “estou muito contente contigo, disses-te que não conseguias mas conseguias, olha eu hoje vou dizer a mae que tu conseguiste fazer isto, e vou mostrar o trabalho que tu fizeste, é valorizar essa conquista. Valorizar no momento certo, não excessivamente, porque isso é estar a sobreprotegelos e isso também não é bom. Mas valorizar, estar atenta a isso, nós também gostamos de ser valorizados e ser reconhecidas quando fizemos alguma coisa bem. E quando nos disseram olha, ficou giro... é bom ouvir, não basta mais nada, basta so ouvir e já nos sentimos motivadas.

**Eu:** Deseja acrescentar mais alguma coisa à nossa conversa?

**Educadora:** Não, só tinha aqui uma frase, pode ser só como conclusão... estava a pensar nesta questão dos conflitos, e da partilha, da cooperação e da disciplina... é assim, “Seja quais forem os resultados, com êxito ou não, o importante é que no fim cada um possa dizer, fiz o que pude!” (de Pauster) No dia a dia temos de saber lidar (...)

**Eu:** Ok, Muito Obrigada!

## Anexo 6: Transcrição da Entrevista à Educadora do contexto de Jardim de Infância

**Eu:** Em primeiro lugar eu gostava que falasses um pouco do teu percurso profissional, quando é que terminas-te a tua formação inicial, onde?

**Educadora JI:** A formação inicial foi no Piaget de Almada e terminei em 2000 e depois comecei a trabalhar aqui no colégio.

**Eu:** Acabaste a formação começaste logo a trabalhar aqui?

**Educadora JI:** Sim, ainda estava a estudar quando a “T” me fez o convite, pois eu estava aqui a estagiar. Então, em Junho, estava eu na feira do livro e ela liga-me a perguntar se queria vir abrir uma sala. Vim abrir uma sala de dois anos e foi o meu primeiro ano de serviço. Depois, em 2004 fui fazer o mestrado na ESE de Setúbal em Ciências de Educação, com especialização em Educação de Infância. E fiz a tese sobre o Movimento da Escola Moderna, o Diário de Turma. Depois em 2009/2010 fiz a formação de formadores, o CAP, para ser certificada pelo conselho científico do Minho para poder dar também formação. E às vezes dou formação fora por identidades como a...pela APEI, vou a alguns congressos...

**Eu:** Há quantos anos estás a trabalhar na valência de jardim-de-infância?

**Educadora JI:** Então, eu fiz 13 anos de serviço. Fiz 1,2,3,4 este é o quinto ano de Creche. Fiz 4, estão 4 anos completos.

**Eu:** Então 4 anos foram na creche e os restantes em Jardim-de-infância, é isso?

**Educadora JI:** Sim.

**Eu:** Bem, já me referiste que o modelo pedagógico, e eu pude ver isso no estágio, pelo quais reges as tuas práticas, é o Movimento da Escola Moderna, eu gostava que me falasses um bocadinho dos princípios que orientam a tua prática na sala. Pedagogos...

**Educadora JI:** Primeiro de tudo, nós podemos ter os nossos ideais e a nossa filosofia de prática, a nossa forma de construir o Currículo. Eu tenho a sorte de estar numa instituição em que trabalho com a forma como me identifico. E o que dá uma grande liberdade de trabalho. Porque se tiveres numa instituição em que tu defendias uma coisa mas fosses obrigada a trabalhar de outra forma, aí era mais complicado. Porque primeiro de que tudo eu tenho essa liberdade e tenho a liberdade de trabalhar...ah... primeiro temos que nos seguir por aquilo que o ministério diz. . Leis, Orientações, aquilo que os teóricos falam sobre a construção de currículo, a nossa construção de currículo de uma forma cooperada, de uma forma democrática. Depois, claro com o Movimento da Escola Moderna, pois a nossa instituição também trabalha com linhas do Movimento da Escola Moderna, não vou dizer que ele é “puro” “puro”, como se costuma dizer, mas, (Pausa) tentamos ao máximo aproximarmo-nos do modelo curricular Movimento da Escola Moderna. Bem se vamos aos teóricos todos que estão para trás, são todos os teóricos desde o Piaget, desde o Freinet... todos aqueles que passam pelo desenvolvimento da criança de uma forma socio construtivista. Todos os teóricos que passam pela perspetiva de ver a criança como um ser capaz de, que ele é capaz de fazer, ele é capaz de pensar. E toda a construção do próprio modelo em que permite a construção do meu currículo, a construção da minha prática, de uma forma cooperada com o grupo. Ou seja, o adulto deixa de ter o poder total da gestão, da construção do currículo, o grupo é um todo. E isso é um dos aspetos principais que faz parte da minha prática. As decisões são tomadas em conjunto, claro que o educador tem a sua planificação, tem as suas prioridades, tem aquilo que pretende atingir, mas o grupo tem de perceber onde é que eu quero chegar também. Porque que é importante para eles aprenderem. Ainda hoje eu estava a falar com a Bé, e ela estava a perguntar-me como é que eu fazia os inventários... eu estava a dizer-lhe que o grupo anterior, e é daquelas coisas que só com a formação continua é que nos vamos apercebendo que está lá mas nunca pensámos nelas, e eu estava a dizer –lhe que não fiz com este grupo porque de facto nunca tinha pensado nisso. Mas durante o ano eu fui a uma formação com a Assunção Folque sobre a avaliação, e falou-se dos inventários e que era importante as crianças perceberem o que é suposto elas aprenderem. Porque as crianças não sabem... elas são capazes de fazer um padrão, mas não sabem que aquilo é um padrão, e é suposto elas saberem “segundo as metas”, que é suposto elas construírem um padrão, que é suposto elas contarem pelo menos até 10. Portanto, vamos-lhes fornecer a eles aquilo que é suposto eles aprenderem. Se na área da matemática, há isto, isto e isto, o que é que podemos fazer com isto segundo aquilo que eles já sabem? Podemos contar, podemos fazer conjuntos, etc...Ok, mas “olha há outras

coisas que podemos fazer na área da matemática, podemos fazer padrões, o que é isso padrões?" Podemos dar o exemplos... e depois o grupo vai evoluindo. Portanto é esta gestão cooperada, que para mim é um dos aspetos principais, esta gestão...

**Eu:** ok... é pensar que o grupo é um todo.

**Educadora JI:** É um todo, que todo ele participa, todo ele tem o poder de dar o seu contributo. Fazer com que a criança sinta que é ouvida e escutada, não é? Isso é muito importante, que a criança se sinta valorizada, que aquilo que ela pensa e aquilo que ela sabe é tido em conta. E esse de facto é um dos aspetos principais que eu valorizo na prática. Depois há todos os outros que são inerentes à nossa prática, mas faz parte dos nossos valores... morais, sociais, que eu acho que são muito importantes no dia-a-dia. Porque mesmo quando se desenvolve um projeto, quando se desenvolve uma atividade estão sempre presentes esses valores da área da formação pessoal e social, que tentamos ao longo do tempo que eles sejam incutidos. Não é? O respeito, a divisão de tarefas, a partilha, ah...sei lá... uma série deles que eu acho que são importantes nós termos isso como presentes no nosso dia-a-dia. E sabermos viver isso, porque uma coisa é nós dizermos aos outros, outra coisa é "vamos fazer isso". Ah, é muito bonito ser-se amigo, etc..etc.. mas depois na verdade, se calhar, às vezes nós também não somos amigos.. é viver aquilo... é a nossa forma de viver. Nós não podemos estar a ensinar aos outros, se nós também não respiramos estes valores.

**Eu:** Claro... Nós também temos de mostrar o exemplo. Em que sentido é que a disciplina é parte integrante do teu currículo?

**Educadora JI:** (pensativa)

**Eu:** Quando tu elaboras por exemplo o projeto curricular de grupo, tens em conta essa temática da disciplina?

**Educadora JI:** A palavra disciplina se calhar não... não é?

**Eu:** Pronto, mas já me referiste aqui alguns assuntos que envolvem...

**Educadora JI:** Pronto, quando faço o projeto curricular de sala, de grupo, penso é na gestão dos conflitos. E a nossa forma de resolver os conflitos é daquela que, como tu viste. (pausa) Se há problemas, nós tentamos resolver outra vez de uma forma cooperada, de uma forma com o grupo todo. É claro que vamos perguntar assim, ainda agora no congresso do MEM aconteceu isso, quando fomos apresentar sobre o Diário. E havia lá uma senhora que falou e que disse: "Então mas vamos esperar por sexta-feira para falar?". Não necessariamente, não é? Se eu sentir que houve uma atitude, que houve um acontecimento que é importante nós falarmos, podemos falar logo no dia. No entanto, não quer dizer que não se vá voltar na sexta-feira a falar, não é?

**Eu:** Claro, e até é bom partilhar com o restante grupo...

**Educadora JI:** (continuação da ideia acima) "olha nós já falámos, aconteceu isto, elas já resolveram, mas a "M" voltou a querer falar sobre o assunto em conselho, tem esse direito. Tem o direito de escrever, se não gostou e mesmo que tenha pedido desculpa, tem o direito também de escrever e depois resolve-se isso em grupo. Depois aí saí as normas de convivência em grupo.

**Eu:** E aí referes as regras?

**Educadora JI:** Que são as normas, são as regras...a construção das regras.

**Eu:** Como é que é construído essas regras em grupo?

**Educadora JI:** As regras, não existem no início do ano... Porque não faz qualquer sentido as crianças, entrarem e já terem uma lista infundável de regras do que é que não se pode fazer.

**Eu:** Pois, o que eu observei logo na tua sala, é que não existe essa tal lista afixada na parede...

**Educadora JI:** Pronto, nunca da forma negativa. Portanto, as regras não devem ser escritas, "Não se pode correr..." " Não se pode não sei que..." porquê? Porque o que a gente quer é aquilo que se é suposto fazer. Portanto, se eles dizem que no diário, que eles foram correr no corredor e por isso não gostaram que tivesse acontecido qualquer coisa... Ok, "então mas como é que nós andamos nos corredores?" E aí sim, é a construção da regra. "Nos corredores deve-se andar de forma adequada..calmamente, para que não haja..." e aí podes explicar até... para que não haja "atropelamentos", ou para que não haja empurrões, etc..." (Pausa) Levamos sempre é a regra pela forma positiva, para aquilo que é suposto fazermos. E por vezes nem sempre é necessário construir uma regra... porque nós também sabemos assumir. Ok... "vamo-nos comprometer? Não há necessidade ainda de construir uma regra para perceber que aquilo que vocês fizeram está errado...que aquilo que é suposto fazer é assim, assim assim...", "Vamos tomar esse compromisso todos e depois vamos voltar a falar sobre o assunto?" "Sim!Então não há necessidade de construir uma regra, não é?" E falamos... e

tomamos esse compromisso, escrevemos em ATA. Segunda-feira volta-se a ler a ata. Ora, combinou-se que “devemos prestar atenção quando os amigos estão a apresentar um projeto.” Lembra-se? Houve muito barulho quando o projeto estava a ser apresentado, havia meninos a conversarem... tomámos o compromisso de começar a respeitar os colegas quando estão.. ou devemos prestar atenção quando o amigo está a apresentar. Está bem? E depois no final da semana, voltamos a ler a ATA e a dizer, “olhem no conselho anterior dissemos que devemos prestar atenção. Como é que correu esta semana? Correu bem? Ou não correu?” “Sim, já prestamos atenção”. Boa! Fantástico! Então estamos a conseguir, já aprendemos uma forma de estar com o grupo. “ Não! Ainda não conseguimos”, Há necessidade de fazermos uma regra? Qual é a consequência que se nós não prestarmos atenção, o que é que acontece? Não aprendemos... devemos sair do grupo? E isso aos poucos, não és tu que o dizes, mas aos poucos eles próprios vão dizendo...

**Eu:** Eles próprios vão participando nessa construção, não é?

**Educadora JI:** Sim...no início se calhar és tu como mediadora, como “então, o que é que acham? Não estamos a prestar atenção... depois não aprendemos..etc..” depois aos poucos o discurso que era teu, não de uma forma avaliativa, que isso é importante, não como um juiz, mas como alguém que está ali a ponderar em fazê-los refletir, fazê-los pensar sobre o assunto.

**Eu:** E aí consideras ser muito importante o papel do educador nessa fase inicial?

**Educadora JI:** Sim! Porque eles no início, sobretudo se forem grupos horizontais, aos 3 anos eles não conseguem fazer esta descentralização. Só a partir dos 5 anos é que começam a fazer esta descentralização de si e ver o outro. Deixar um bocadinho o egocentrismo, deixar de pensar em si, naquilo que eles não gostam para aquilo que se calhar o grupo não gosta. E isto é uma fase muito grande até chegarmos lá. Se às vezes os adultos não conseguem, quanto mais as crianças...E as três anos eles não conseguem colocar isto por forma verbal, és tu... “ então, olha, mas ele magoou-te, tu não gostaste pois não? Tu gostas que te façam isso? Então não voltas a fazer ao teu colega, que o teu colega ficou triste, magoaste-o, partiste-lhe o brinquedo.” Portanto, tu vais-lhe explicando a ele porque que o outro não gostou. Porque se calhar ele também não consegue dizer, “O “Z” partiu-me o brinquedo, então e diz lá porque que tu não gostas-te, e ele diz “partiu o brinquedo” ou “ foi o pai que deu”. Então, estás triste, não é? Foi o pai que te deu o brinquedo... agora ficas-te sem ele...e ele não tinha o direito... etc..etc..etc...e depois aos poucos esse teu discurso, que não estás a avaliar, de certa forma estás a avaliar, mas não como uma posição tua, não como um juiz, não fazendo daquilo um tribunal! É sentir que aquilo que estamos ali a falar, é importante que eles sintam isso, que é importante nós conversarmos sobre as coisas, para eles sentirem que é conversando que nós vamos aprendendo a estar com os outros. E eu acho que não estavas presente nesse conselho, para mim o mais, o mais (pensativa) gratificante, e perceber que nós chegámos lá, foi perceber que uma das crianças mais difíceis em termos de conflitos, dizer que “ vocês nunca deixaram de gostar de mim...”

**Eu:** Eu recordo-me de me teres dito isso...

**Educadora JI:** E ele perceber que nós falámos tanto sobre ele, sobre os comportamentos dele, ele sentir que nunca deixámos de acreditar nele, nem nunca deixámos de gostar dele.

**Eu:** Isso foi um trabalho que também demorou...

**Educadora JI:** Muito tempo, não é?

**Eu:** Pois, claro. (interrupção na sala, tivemos de mudar de local)

**Eu:** Bem, estávamos então a falar da importância do educador nesta construção das regras, e estávamos neste momento a falar de uma criança em específico.

**Educadora JI:** Ah sim. Ele perceber que apesar de nós falarmos sobre ele, sobre o comportamento dele, ele sentir que nunca deixámos de acreditar nele, nem naquilo que no fundo nós queríamos que ele conseguisse, como o saber estar com os outros. E quando eu lhe pergunto o que ele aprendeu no conselho, o que é que para ele foi importante, e ele diz-me que foi aprender a estar com os outros. E sentir que realmente que aquela criança que era tão falada no conselho, e que nós adultos temos de ter essa atenção, não é? Se ele já é falado pelos outros, nós temos de ter atenção em falar de uma forma positiva, falar de uma forma de incentivo, ele dizer que aprendeu a estar com os outros, ele tomou essa consciência. Não quer dizer que as vezes não faça os seus disparates, nem.... Mas, ele conseguiu tomar essa consciência.

**Eu:** Eu imagino num processo de ao longo de tantos anos, ele tomar essa consciência que...

**Educadora JI:** No fundo, foram só três anos, não é? Porque nós começamos aos três anos, ainda com um grupo como acabamos... 3, 4 e 5. Mas nos três anos era de facto o adulto que mediava

muito o discurso, que fazia o conselho todos os dias. Num grupo de três anos é impensável fazê-lo à sexta-feira. Não é? Eles são muitos pequeninos, o tempo de espera é impensável. Portanto, não dá para eles aguentarem tanto tempo. Portanto, aquilo que acontecia durante o dia nós resolvíamos logo a seguir à sexta em grupo. Pronto, e íamos fazendo assim todos os dias, todos os bocadinhos. Portanto, eram coisas muito rápidas, o que é que fizemos hoje, tacataca (faz o gesto como se tivesse a escrever), escrevíamos, o que é que se passou hoje? “Olha ele não gostou, tirou-lhe o brinquedo quando ele estava a brincar, não voltamos a fazer isso porque temos de pedir se faz favor, porque temos de perguntar se podemos brincar, etc...” (Pausa) isso era todos os dias feito. Depois a partir do momento dos 4 anos começamos...

**Eu:** Começou a ser à sexta?

**Educadora JI:** exatamente.

**Eu:** Como é que tu mediavas o facto de, se calhar, muitas crianças referirem sempre a mesma criança, nesse caso específico?

**Educadora JI:** ah...

**Eu:** certamente que essa criança era muito referida pelos colegas...

**Educadora JI:** Sim, sim

**Eu:** Como é que tu conseguias fazer essa mediação?

**Educadora JI:** No início, eles de facto escreviam muito e eu acho que para a situação dele também era importante ele perceber que havia muitos meninos que não estavam a gostar da atitude dele. Pronto, eu acho que era importante ele também perceber um bocadinho o que é que estava a acontecer ali com o grupo. Que todo o grupo estava triste com as atitudes dele, pronto. Depois eu também não podia deixar que ele passasse a ser o “bode expiatório”, porque senão era qualquer coisa que acontecia, era, era ele. Qualquer coisa que acontecia, oi, era ele! Tivemos que começar a contornar isso. Depois, entra aqui o papel do adulto, que é, ok, estamos a ler o diário, vejo que já há duas ou três situações, por exemplo, dois meninos que falam sobre ele, e parou... e digo assim: “quem é que tem mais alguma coisa a dizer sobre ele? Quem é que escreveu sobre ele no diário? Para não estar a fragmentar um a um e a discutir. Ok, já vimos que fizeste isto, que bates-te à “M” que bates-te ao “Z” que bates-te ao “F”, ou que deste um pontapé...o que é que se está a passar? Vamos lá fazer aqui o ponto da situação, o que é que se está a passar? Não estas a saber brincar? Andas triste?”. Para não fragmentar cada verbalização depois de cada menino, pronto. Depois, o adulto tem de ter outra atitude, que era, foi a que eu fiz, não sei se era a correta, esta é aquela que eu fiz, não sei se era a correta se não era, é aquela que eu achei que era importante ser feita no momento. A de valorizar aquilo que ele é bom. Valorizar no gostámos, “eu gostei que ele tivesse tomado a iniciativa em ajudar, gostei muito que ele tivesse apanhado as coisas do chão quando eu precisei. Gostei muito que ele tivesse ajudado um bebé a passar no corredor, de ter segurado a porta para os bebés passarem”. E por outro lado, também o gostava, “olha, gostava tanto que conseguisses fazer...eu gostava tanto, acho que ficávamos todos tão contentes em perceber que tu já és capaz, eu acho que só precisas de fazer mais um esforço”, e darmos-lhes esse incentivo. Porque de facto ouvir ali dois ou três negativos, não é? A criança precisa de ali qualquer coisa para arrebatar, como nós adultos não é?

**Eu:** claro, claro.

**Educadora JI:** Por exemplo numa reunião em que nós “levamos na cabeça” duas ou três vezes, a gente sai de lá com uma moral...muito em baixo. Agora se formos para uma reunião que somos capazes de levar duas ou três na cabeça e depois no fim terminas, “mas fizeste muito bem aquilo, a sério estava bem feito, conseguiste”. Epá, uma pessoa sai de lá.. olha levei na cabeça, tenho de pensar naquilo mas alguma coisa eu fiz bem.

**Eu:** Exatamente, acabamos por nos valorizar!

**Educadora JI:** Exatamente, e eu acho que isso é importante passar para eles. Depois, quando estas crianças que são mais destacadas de forma negativa, procuro tentar que elas participem de uma forma mais visível. Para que...(pensativa)

**Eu:** Esta criança dialogava quando era “exposto”?

**Educadora JI:** Não, não. Ele não verbalizava ele apenas escutava. Ele e alguns, não era só ele! Quando era falado sobre as atitudes, não verbalizavam ficavam simplesmente calados. Nós tentávamos puxar pelo diálogo, e ele não falavam, portanto era um monólogo, não é? Portanto eles diziam e depois vinha eu fazer o ponto da situação. Pronto, no entanto, sobretudo neste ano em que ele deu um grande avanço a nível moral. O que é que acontecia? Ele já era capaz de dizer uma coisinha ou outra quando

falavam dele. Mas quando era ele a falar dos outros, ou quando ele queria falar de uma atitude dos outros, ele tinha um discurso muito assertivo. Tinha um discurso muito, ahhhh, uma coisa errada, uma coisa é certa, portanto “aquilo que tu fizeste foi errado, não devias ter feito, devias ter pedido desculpa. Ah... porque assim magoas”. Portanto...

**Eu:** ele tinha consciência de...

**Educadora JI:** Exatamente, ele tinha consciência do comportamento dos outros, sabia perfeitamente aquilo que tinha de dizer, sabia perfeitamente aquilo que iria dizer e que estava correto, mas quando era ele, é difícil não é? Nós temos mais facilidade em falar dos outros do que de nós. No entanto, este ano já se sentia, ele já era capaz de dizer uma coisinha ou outra, já conseguia justificar-se porque é que fez, antes não, antes ficava calado, cabeça baixa, porque ninguém gosta que falem de nós. E esse é o pior castigo, desculpa dizer-te. Se depois falarmos em castigo e então que castigo é que se dá? De facto nós às vezes temos de tomar uma atitude mais assertiva, mais... vá, ok, “não estás a saber brincar, é melhor parares, os teus colegas estão a queixar-se, tu estás a interromper constantemente a brincadeira, é melhor parares (verbaliza de um modo muito assertivo) e agora vens aqui um bocadinho para ao pé de mim, para poderes voltar à brincadeira, e vamos esperar, vamos conversar e quando tu fores capaz, tu voltas à brincadeira.”

**Eu:** Vês isso como um castigo? O facto de...

**Educadora JI:** Eu não vejo isso como um castigo. Mas se falarmos de castigo, não há pior castigo do que terem não sei quantos a falarem sobre ele próprio.

**Eu:** Sim, eu recordo-me por exemplo de uma criança quando assisti ao primeiro conselho, começar a chorar quando viu o nome dela no diário e a outra criança referiu o que aconteceu e ela começou a chorar. Aqui o papel do educador acaba também por ser muito importante, não é? Como é que se acaba por gerir estes sentimentos?... que eles..

**Educadora JI:** é.. eu não me lembro quem é que foi...

**Eu:** A “D”

**Educadora JI:** Ah! foi a “D”, a “D” nesse caso era a primeira vez, não tinha contacto com o diário, o grupo já tinha. Havia ali 5 elementos, 4 elementos que entraram só na sala azul, que nunca tinham contato com o diário. Portanto, para os outros, estar escrito no diário já era uma coisa natural, uma coisa que já era debatida. A “D” não! “ok, estão todos a falar sobre mim, o que é isto?” e de facto é preciso ela... eu já não me lembro de que atitude é que tive. “Ok, mas olha, vamos escutar o que os amigos têm a dizer sobre ti, vamos ver o que é que tu, ah.. não é bem sobre ti, é sobre o que tu fizeste”. Porque é essa a mensagem que é importante passarmos. “Nós não gostamos daquilo que tu fizeste, nós gostamos de ti, e por gostarmos de ti é que nós queremos ajudar-te a saberes estar com os outros”. Se calhar ela chorou nesse dia, mas já não chorou mais... aliás temos aquela gravação de ela a falar “e que foi a outra e depois a outra disse...” Portanto, já entra num diálogo. Lembro-me por exemplo do “T”, também ser a primeira vez com o diário e não verbalizar nada. Assim, como também temos meninos que têm contacto com o diário desde os 3 anos, e não verbalizavam durante um conselho.

**Eu:** pois, eu recordo-me por exemplo da “M”, ela era muito raro falar no conselho.

**Educadora JI:** O “M” também era muito difícil, por exemplo. Mas a “M” era um caso muito específico. Para além das suas características individuais, ela não verbalizava num conselho. Se queres... se falassem sobre o comportamento dela, ela não verbalizava, assim, como ela não escrevia no diário. Portanto, temos aqui vertentes diferentes. Faz pensar é o hábito, o hábito é uma palavra não muito adequada, mas a convivência que eles têm com o diário. Como é que cada criança vive aquilo! Vive o diário, vive o conselho, vive a resolução de problemas...

**Eu:** Eu recordo-me que assistia, por exemplo, quando ocorria um conflito entre eles, eles diziam “se me fizeres isso eu escrevo no diário...”

**Educadora JI:** Pronto, e é uma fase que eles passam... que é a chantagem.

**Eu:** E aí, nos temos de agir não é?

**Educadora JI:** É. A chantagem do “ok, se me fazes isso eu vou escrever”. Porque “tu não gostas que eu vá falar de ti em conselho, portanto já não vais fazê-lo”. E é esse o pensamento, um bocado o pensamento deles. E depois eles vêm dizer, ok, e aí deve ser dito, “ela tem o direito de escrever, e o diário não serve para ameaçar os colegas, o diário serve para nós resolvermos os problemas, que nós achamos que é importante partilhar com os colegas. Ah, mas eu já pedi desculpa e eu já resolvi... Eu sei, mas se calhar ela acha que o que aconteceu entre vocês é importante para o grupo aprender qualquer coisa, se calhar o grupo vai aprender qualquer coisa com aquilo que aconteceu

convosco. E ela acha que é importante partilhar com o grupo, mesmo que vocês já tenham resolvido. Ah, mas eu já pedi desculpa, e ela não quer saber e foi escrever. Está no direito de escrever, e tu estás no teu direito de quando chegar ao conselho, explicar o que é que aconteceu, dizer que tu pediste desculpa, e que ela não aceitou. Portanto, também tens esse direito”. Depois as coisas vão-se diluindo, depois há crianças... se calhar as meninas que são mais “acesas” nestas questões, vivem de uma maneira. Se calhar os rapazes que são diferentes, vivem de outra, e depois há de grupo para grupo, e as vivências próprias deles. Eu senti por exemplo no outro grupo anterior, sentia que o diário, era vivido de uma forma muito intensa. Muito intensa, muito mais do que este. Se eu acho que este já era vivido se chegámos onde eu queria chegar, o outro grupo vibrava. No outro grupo pediram aos pais para fazerem diários em casa, e queriam fazer conselhos à sexta-feira em casa. Viviam, achava que realmente para eles aquilo era importante. Ainda hoje tenho um pai que passa por mim, do outro grupo, e diz-me assim: “ a culpa é da educadora que achava que aquilo era tudo de forma muito democrática, e a democracia acaba quando eu entro em casa, porque acabou, quem dita lá em casa sou eu, (sorri)” mas diz assim de uma forma piada, porque eu percebo que é de forma piada que ele conta-me as coisas. Dizia-me “ não, é tudo de forma muito democrática, muito cooperada, e depois quem se lixa são os pais, depois nós queremos ditar as regras...” Porque às vezes isto é difícil não é... eu também vejo que enquanto mãe às vezes é um bocadinho difícil, a gente, as vezes... Mas não, aqui estamos num grupo, e eles vivem de uma forma muito intensa.

**Eu:** Então, a construção das regras acabam por ser construídas em grupo também no conselho, é isso?

**Educadora JI:** São construídas, se há necessidade de construir... Portanto, há aquela fase que nós dissemos que vamos tomar o compromisso, depois, ok, é preciso construir uma regra. Ok, então vamos construir, escrevemos em ATA, não é? Depois escrevemos de maneira que fique afixada. No entanto, essa regra pode ser retirada. Imagina que a regra é “que se deve andar nos corredores de forma calma, etc..etc..etc...” e tu como adulto comesças a observar que realmente é essa a forma como eles já andam. Tu podes tomar essa iniciativa, e dizer, “proponho ou gosto muito de ver que os meninos já conseguem andar no corredor de forma adequada, ou como nós combinámos, proponho retirar a regra... e depois tu aí explicas.” E isso acaba por os valorizar, ok, era uma coisa que nós não conseguíamos mas já estamos a conseguir. E aí retira-se a regra.

**Eu:** Com este grupo, sentiste necessidade de escrever essas regras e afixar? Foi uma coisa que eu não vi na sala...

**Educadora JI:** ( Sorri), só tinha lá uma escrita. Olha não sei se é uma lacuna minha, se é ainda perceber melhor as consequências do não incumprimento das regras.

**Eu:** Pois, porque se eles não cumprem uma regra tem de haver uma consequência daquilo.. não é?

**Educadora JI:** exato...(pausa) e depois é perceber como é que essa consequência é feita. Fazer com que essa consequência não seja um castigo. Eu percebo que tenham de ser castigados, mas eu castigos dou à minha filha. Damos nós enquanto pais. Por outro lado, eu prefiro fazer compromissos com eles, do que ter lá um papel da qual depois eu também me esqueço, da qual depois eles também se esquecem. Se depois aquelas regras que estão na parede também não são vividas, não são lembradas, também não fazem nada lá, não é? Então eu prefiro tomar compromissos, e voltarmos a falar e voltarmos a lembrar, do que estar lá um papel e dizermos: “ olha, está lá o papel a dizer.” Às vezes há necessidade disso: Olha, está lá a dizer a regra, “ atenção que é preciso andarmos de forma adequada nos corredores. Ok, então e quem não anda? “ Então e quem não anda? Não vamos ao parque? Ficamos na sala?” Pronto, se calhar é uma das consequências, não é? Mas também é um castigo. Portanto, quando eu também vou a formações sobre regras, sobre construção de regras, quando chegam à parte do não cumprimento param sempre, portanto nunca avançam muito depois disto. Portanto eu estou aqui neste dilema (risos) enquanto educadora.

**Eu:** Nunca sabes se a consequência que tu lhes vais dar se é...

**Educadora JI:** Se é uma consequência ou um castigo. Num fundo, se calhar uma consequência é um castigo. Portanto, eu precisava aqui de um grupo cooperativo, como se costuma dizer, do MEM, para poder pensar sobre isso. Mas de facto, quando eu vou para formações e epá estão a falar sobre regras, e quando já eu estou muito empolgada e acho que vão falar sobre as consequências, ou possíveis castigos, e como é que a educação vê os castigos, puf, já não falam. Portanto eu prefiro tomar compromissos do que estar a fazer uma coisa da qual não tenho segurança.

**Eu:** Quando alguma criança tenta passar os limites ou as regras que acordaram em grupo, como é que tu ages? Como é que tu fazes essa gestão? Eu gostava que me desses exemplos, quando ocorre um conflito entre eles e tu sabes que tens de intervir ali, naquele momento. Ou alguma regra que é importante eles cumprirem que eles acabaram por não cumprir, e que aquilo se calhar prejudicou o grupo.

**Educadora JI:** Agora exemplos assim do ano passado é difícil, não é? Porque a memória já vai...(pensamento). Eu acho que depende da situação, se for uma situação que eu vejo que eles conseguem resolver por eles e que não é uma situação de se magoarem, mas que eu vejo que eles são capazes de dar ali a volta, eu acho que temos de lhes dar tempo. Não é de acontecer alguma coisa e o adulto saltar logo para cima para resolver ali a questão, e dos apoiar, etc... não! Eu acho que é importante observar, já me apercebi que há ali qualquer coisa, ok. Calma, vamos lá ver, estão a dialogar, há um que já puxou, há o outro que já está a chorar... ah, mas a situação ainda não descambou totalmente, vejo que aquilo já está ali 30 seg 40 seg e a coisa não se resolve, aproximo-me, “olha, o que é que está a passar? Foi ele que me tirou o brinquedo.. ok, então porque que tu querias o brinquedo? Ah porque eu tinha primeiro. E pediste-lhe se faz favor? Pediste-lhe se podias utilizar? Ah, ele não pediu, e depois o outro diz, “ah mas ele não ouviu.” Aquela história que até às vezes eles diziam, ah mas eu pedi desculpa mas ele não ouviu.

**Eu:** Sim sim, eles diziam muito isso, defendiam-se imenso com isso, mas eu pedi...

**Educadora JI:** Então é melhor certificarmo-nos se ele pediu mesmo se faz favor, ou se pediu desculpa. Então olha, se calhar o melhor é devolveres o brinquedo e perguntas-lhe a ele se podes de facto brincar com ele, ou se ele te empresta. E as vezes a coisa... eles dizem que não, sobretudo os mais pequeninos, nesta fase dos mais crescidos já não. (ahh) devolve então, então agora pedes-lhe e o outro diz que sim ok... depois deste diálogo e ver que o adulto está ali a mediar, aquele que supostamente não emprestou, acaba por entregar o brinquedo. Se por exemplo estragou alguma coisa, se calhar tem que arranjar, “Olha estragaste o livro da tua colega, rasgaste-o, agora como é que vamos fazer?” (pausa) vai ter de comprar um novo, tem de por fita-cola. “ Pronto, então olha se calhar pôr fita-cola é uma solução agora para podermos entregar o livro. São acidentes que acontecem, é preciso prestares mais atenção, porque também não gostavas que rasgassem os teus livros. Vamos lá então buscar fita-cola e vamos por fita cola!

Pintou a parede, pintou a mesa, sem estar a pintar. Ok, olha, sujas-te! Sabes as regras de utilizar as tintas. E quando isto passa para o dia-a-dia de uma forma tão natural, já são uns aos outros a dizerem, “tens de limpar, sujas-te”. E eu acho que depende um bocadinho da situação em si. Acho que é importante eles pedirem desculpa, não é? “ e pede desculpa ao teu colega, magoaste-o!” faz parte da nossa convivência, dos nossos valores. E depois, de facto quando há crianças muito agitadas por diferentes motivos numa brincadeira e está de facto a destabilizar, é importante se calhar retirá-la daquela brincadeira, dizer: “ olha, os teus colegas não estão a gostar, tu estás a perturbar a brincadeira, tu entraste destruis-te a torre deles, não estás a brincar, eles já te disseram como é que tu devias e tu não estás a conseguir. Portanto, o melhor é ficarmos aqui os dois sentadinhos um bocadinho? Vais-me tentar explicar o que é que tu querias, e depois quando achares que és capaz, és tu que me vais dizer que já és capaz. E isso aconteceu com esse menino, quando tu achares que já és capaz de brincar com eles, tu dizes-me e então voltas para a brincadeira. E vais ter com eles e perguntas-lhes se podes entrar na brincadeira. Depende muito da situação.

**Eu:** Não tentas, pelo que já percebi, não tentas intervir logo. Primeiro observas...

**Educadora JI:** Não, eu acho que temos de dar-lhes tempo para eles para resolverem os problemas deles. Mesmo os bebés, agora neste grupo é sobretudo a partilha dos brinquedos. Há um que tem um brinquedo, e há o outro que tira, depois ele tira e o outro tira, depois se há um que já vem assim com a boca (aproxima a boca ao seu braço, fazendo que vai morder) a gente aí temos de evitar, não é? Agora se há um que desiste ou se há outro que ... se os dois acabam por estar ali entretidos com a brincadeira, e se o outro lhe desperta a atenção outra coisa... resolveram, não é? Por exemplo, tenho duas sequencias de duas... porque ali tiro muitas sequencias de fotografias às ações deles, e eu tenho uma em que por exemplo está um menino com a bola, ele tem assim a bola ( faz de conta que agarra a bola ) e vem outro e tenta-lhe tirar a bola, vem mesmo em direção a ele, e ele olha para a bola, faz assim ( vira-se) protege, não é.. e ele vai por este lado e ele olha faz assim ( vira-se para o outro) Portanto, há ali um conflito. Não é? Ele já percebeu que o outro lhe quer tirar a bola, e ele está a defender-se, pronto. Assim como este menino da bola, em outra situação, há outro que vem a empurrar um carrinho, e ele

chega e quer empurrar o carrinho, o outro começa a dizer “ahh hum ahh”, e ele também “ahh humm ahhh”, e nenhum deles larga, este tira a chucha da boca e vai assim ( aproxima a sua boca da mão ) à mão dele, e eu “AII” e ele parou, “ NÃO faz isso ao teu amigo”, era o “G” que tinha o carrinho.

**Eu:** Nessas idades tu vês que o conflito acaba por surgir muito através da disputa de brinquedos. O grupo do ano passado? Que conflitos é que ocorriam com maior frequência?

**Educadora JI:** (pausa) são as relações, as próprias relações, são por em causa as amizades.

**Eu:** isso era debatido no conselho, não era?

**Educadora JI:** Era, muito. Sobretudo quando elas diziam já não és minha amiga. O grupo escreve sobre isto, as crianças individualmente sobre as amizades, sobre o emprestar, sobre o ter batido.

**Eu:** Ocorria muito, o ter batido, ele magoou-me, ele empurrou-me...

**Educadora JI:** Sim, sim. São as agressões físicas, é aquilo que eles escrevem mais. Depois sobre as amizades, os bebés é efetivamente a disputa de brinquedos. Mas que no fundo, depois com o evoluir (ahhh) vai dando lugar... porque ainda são muito egocêntricos, são bebés que ainda só vêm os seus interesses. Depois é importante que aos poucos eles comecem a ver... quando chegamos já numa fase dos cinco anos, que eles comecem a pensar num grupo. Isto não foi bom para o grupo.

**Eu:** Consideras que esses conflitos são oportunidades de aprendizagem?

**Educadora JI:** Excelentes, excelentes.

**Eu:** Porquê?

**Educadora JI:** Porque são vividas. Acho que é muito mais fácil, eles sentem que é importante respeitar o outro, do que eu estar a dizer dias e dias “ é importante respeitar o outro, é importante escutar o outro.” E sentir isso... Olha tu gostas-te que te fizessem isso? Quando tu estavas a apresentar o projeto tu ficaste tao chateada de ela não estar a ouvir, e agora estás a fazer o mesmo ao teu colega que está a apresentar.”

**Eu:** É um pouco partirmos pela lei da reciprocidade...

**Educadora JI:** Sim, mas eu acho que no fundo é que são vividos. São vivências, aprende-se com aquilo que se está a viver e não com aquilo que se está a ensinar.

**Eu:** relativamente à capacidade, que o grupo do ano passado tinha em resolver os conflitos entre eles, tu notas diferença desde o início até ao fim do ano? Só nesse período de um ano, tu notaste diferença desde o início ao fim?

**Educadora JI:** Sim! Eles ganham uma grande maturidade aos cinco anos, e se agora fosses fazer o conselho, novamente a eles, durante este ano, voltavas a ver essa evolução. Porque acho que a partir de agora que eles se começam a descentralizar de si, e começam a ponderar mais o outro, os sentimentos do outro, pensar mais nas normas, nas convivências, e isso nota-se uma grande mudança aos cinco anos. Sem dúvida. Começasse a sentir ai a partir do final do grupo dos 4 anos, já no terceiro período, e depois aos cinco anos é uma diferença muito grande. Nota-se ali um arranque no início dos cinco. Pelo menos eu que sempre trabalhei com grupos horizontais, sinto um grande, sinto algum, um difícil arranque no início do ano, quando é a mudança do período, talvez ali as duas primeiras semanas... mas depois as coisas começam a fluir e de facto é uma grande mudança neste... aliás, tu não chegavas a ver mas às vezes os conselhos eram tão longos que nos queríamos ir para a música e não tínhamos acabado o conselho. Porque eram longos, nos demorávamos cerca de... a música era as 10 e meia nós começávamos o conselho às 9 e vinte. Demorávamos cerca de uma hora.

**Eu:** E notavas entusiasmo neles a debater?

**Educadora JI:** Quando eram coisas muito do interesse deles sim! Notava-se. Outras vezes, era preciso dizer: “Opa, oh amigos vamos lá centrar as nossas ideias, porque já estamos aqui (ahh..) isso é importante que o educador faça. Senão começam sempre a falar, e dar a vez para falar a todos. Ok! Mais alguém tem alguma coisa para dizer? Já nos estamos a repetir, não nos vamos estar a repetir, senão isto prolongasse muito tempo. O colega já disse isso, portanto mais ninguém vai falar sobre esse assunto, porque ele já disse. E tu fazeres o ponto da situação, que isso acho que é importante também, quando uma situação é debatida, no final o adulto fazer o ponto da situação. Olha já percebemos que aquilo que tu fizeste foi assim assim assim, que a tua amiga não gostou que tu fizeste não sei o que, porque ela ficou magoada, porque não achou que era correto, os teus colegas também disseram assim assim... o que é tu achas? Como deve ser a tua atitude? Mas isso eles já começavam a dizer, o que achavam que tu devias fazer, acho que deves pedir desculpa, acho que deves de arranjar, acho que... pronto. Mas o adulto deve ter sempre este ponto final em cada reflexão. Porque às vezes dizem-se coisas que as vezes não estão claras, nem estão claras para o grupo em si, e é importante fazer o ponto da situação. Eu

lembro-me daquela do “RM” dizer que a “M” era uma graxista. E no fundo o que ele queria dizer não era graxista... Imagina que alguma criança dizer o “R” diz que a “M” é uma graxista, Graxista? Não! O que tu queres dizer é que ela diz as amigas isto assim assim... e que as convence para fazer...e é importante fazermos este ponto de situação no fim.

**Eu:** Relativamente às relações, entre criança/criança, criança/adulto, como é que tu procuras fomentar essas relações? Como é que se desenvolvem?

**Educadora JI:** Também vivendo-as... (ahhh) eu acho que a gente só pode ser para os outros, como nós demos de facto. É a mesma história de estarmos a dizer, ah, tu deves ser amigo, e é muito importante sermos amigos, e ela é tua amiga. Mas ok, eu sinto isso? E como é que tu sentes isso? Então olha, “tu já viste tu estavas triste, e a tua amiga fez uma bonequinha para ti... ela foi mesmo tua amiga, percebeu que tu estavas triste, veio cá ter contigo, fez-te uma bonequinha feita por ela, que é tão importante aquilo que nós fazemos para os outros, fez-te uma bonequinha, deu-te um beijinho, veio-te dar a mão, ahh, ela é mesmo tua amiga.” Ou então, “olha ajuda ali o teu amigo, eu acho que está a precisar de ajuda, e tu vais conseguir ajudar porque tu és capaz de fazer aquilo.” Essa criança sente-se... está crescida, ok eu até sei, vou ajudar o outro, e depois nesta partilha de ajuda, de diálogo e de vivências, as relações fomentam-se. É um bocadinho como no conselho, é no conselho que as relações, e dizia uma educadora com que eu fiz também uma entrevista, e nunca mais me esqueço, solidificam-se. Portanto, elas existem, mas é no conselho que elas se solidificam, tornam-se mais fortes. Porque um amigo é aquele que é capaz de dizer, epá eu não gostei daquilo que tu fizeste. E às vezes é difícil dizer isso ao outro. Às vezes nós temos grandes amigos ao nosso lado, e nós sabemos de coisas que eles fizeram não estão corretas, e não somos capazes de lhes dizer a eles. Olha estou-me a arrepiar toda (mostra o braço) e às vezes é quando nós vamos dizer a eles epá olhem “o que tu fizeste não foi correto, tu deverias ter feito assim, assim... isto é o meu ponto de vista.” Tu devias ter, sei lá, se calhar a forma de diálogo é diferente, evidentemente. Mas ter um amigo que sejas capaz de dizer isso, percebemos que realmente aquele menino preocupasse connosco. E isso no conselho percebesse.

**Eu:** Quando tu sentias que as tuas crianças precisavam de ti em determinada altura, como é que tu procuravas ajudá-las?

**Educadora JI:** Depende da situação, se havia aquele conflito que ocorria e se eu via que era preciso intervir, eu ia. Se elas me pediam ajuda, depende da situação, olha se era porque de facto precisam de um material e não conseguiam ter acesso porque estava muito alto, se calhar aí olha “então espera aí, que eu já lá vou.” Olha, ou então se eu via que “olha então mas se tu subires a uma cadeira consegues lá chegar, experimenta lá.” Precisas do chapéu, mas olha sobe lá a uma cadeira. Ou então, como é que tu achas que vais conseguir chegar ao chapéu? Esta forma de incentivo. Depende muito da situação em si, se eu vejo que ela não está a conseguir fazer uma proposta, então olha como é que nós vamos tentar fazer? Vamos buscar uma imagem para que tu possas ver? Então olha vou-te dar aqui orientações, tens de ir daqui até aqui, vá eu fico aqui com o meu dedo, então se queres fazer um triângulo, vamos lá buscar um triângulo. Estas a ver? Portanto depende da situação.

**Eu:** Não lhes dás logo a resposta em si...

**Educadora JI:** Não. Procuo que eles pensem numa solução e de facto se não conseguirem estamos nós aqui para arranjar soluções. “Eu acho que no teu trabalho podia ficar interessante qualquer coisa assim de um material qualquer, vai lá ver ali nas gavetinhas o que é que há. Vê lá o que é que podes trazer.”

**Eu:** Achas que esse modo de agir e interagir com eles acaba por influenciar os conflitos? Numa diminuição ou ocorrência de conflitos?

**Educadora JI:** Acho que sim, porque nós somos modelos. E observasse isso quando eles fazem isso entre eles. E dizem ao outro o que é que se calhar eles podem fazer, ou percebemos isso no discurso. E percebemos que ela está a por ali um bocadinho das nossas palavras. De “ok, então vai lá, como é que achas que o podes ajudar? Então vai lá ajudá-lo.” Se eu sentir mesmo que a criança nos está a pedir ajuda, espera aí que eu não te consigo ajudar, mas talvez aqui o “A” possa-te ajudar. “A” como é que tu achas que podes ajudá-lo? Ah, eu vou lá ajudá-lo... então olha, vai lá que eu já lá vou ter.. Autonomia! E vou-lhes dando tempo. E enquanto lhes estou a dar tempo, estão eles a fazer. Não é por eu ir lá ter, não! É porque lhes estou a dar espaço, estou-lhes a dar tempo para eles pensarem, para eles cooperarem entre eles. E depois de facto, olha não estou aqui a conseguir. Eu lembro-me de uma situação que é uma fotografia que tenho, que é o “S” a não conseguir (fica pensativa...) era o quê? Já não me lembro, era fazer não sei o quê. E a fotografia está ele a dizer que não conseguia fazer, e a “M”

conseguir e eu dizer “M” olha senta-te ali ao lado do “S” e vê lá se o consegues apoiar. Então está a “M” assim com o dedo (demonstra por gestos como as crianças estão posicionadas) na folha, a ajudá-lo, está a apoiá-lo a fazer. E depois aos poucos isso vai-se tomando como modelo e já eles vão fazendo sozinhos.

**Eu:** para além dessa forma de agires com eles, que ajuda a uma não ocorrência de conflitos...

**Educadora JI:** Não elimina! Os conflitos duram para a nossa vida inteira, e vão piorando. Se agora é umas agressões físicas, um pontapé, quando chegarem a mais crescidos é mais grave. E são mais cruéis. Eu acho que eles “picam”, conseguem ferir.

**Eu:** Não elimina, mas ao mostrarmos uma atitude positiva, acabamos por ajudar não é?

**Educadora JI:** Acho que sim. Acho que sim. Por isso é que eu faço, é porque acredito nisso!

**Eu:** Para além disso, o que achas que poderá levar a uma ocorrência de conflitos?

**Educadora JI:** Não percebi a tua questão...

**Eu:** Por exemplo, relativamente à organização do espaço e do tempo. Tu achas que a organização, como está organizada a sala, poderá originar conflitos entre eles? Achas que poderá levar a isso?

**Educadora JI:** Se calhar se a sala estiver demasiado desorganizada, se os materiais não tiverem ao acesso deles, se eles não tiverem autonomia nesse espaço, se calhar sim! Eu não consigo ver isso assim, porque de facto quando organizo o espaço, já o penso para que eles tenham total autonomia. Para que eles possam ter diferentes espaços, quer de brincadeira, quer de trabalho autónomo, quer de trabalho de grupo, etc... Se calhar se tivesse uma sala com o dobro do tamanho, se calhar não havia tantos conflitos, se um caderno está em cima do outro, e se... mas também são esses conflitos, que geram oportunidades de aprendizagem. Portanto, não vale a pena andar a eliminá-los por uma questão de tempo nem de espaço, porque eles ocorrem de outras formas. É importante sim, nós organizarmos o espaço de acordo com as nossas prioridades educativas e segundo a nossa construção do currículo.

**Eu:** O grupo participava nessa organização?

**Educadora JI:** Do espaço? Sim!

**Eu:** Se alguma coisa não estivesse bem eles tinham essa liberdade de expor e arranjar uma solução?

**Educadora JI:** (ahhh) eles tinham essa liberdade.

**Eu:** imaginemos que havia uma área que não estava de acordo com o que eles queriam...

**Educadora JI:** Eles propunham, não era um grupo que estar muito atento a isso. Mas se por acaso nós fálássemos sobre o espaço, “ olha, aquilo não está ali bem organizado. Precisamos de dar uma volta aquela área de faz de conta, de dramatização. Quem é que dá sugestões? Eu até acho, até foi a “MB” que disse: Eu até acho que devia de haver um carrinho para a gente empurrar. Portanto já estão a dar uma sugestão. Eles têm essa liberdade, eles organizam o espaço no início do ano connosco, em grupos. Vêm o que é que há, o que é que se pode fazer.

**Eu:** Sim, fazem os tais inventários que nós estávamos a falar à pouco.

**Educadora JI:** Sim, exatamente! Apresentam, (ahh) mas acho que não têm, pelo menos este grupo não tinha, essa visão para reorganizar. Se calhar um ou outro dizer que precisava de um material ou que se calhar as coisas assim não... mas lembro-me de no ano anterior, nós colocarmos no diário falar sobre a biblioteca, nós adultos, e eu perguntar porque que os meninos não viam os livros da biblioteca, comecei a aperceber-me que eles não tocavam nos livros. E eles disseram que a biblioteca ali estava muito escondida. Porque ali a cadeira de quem estava na mesa ficava muito encostada à biblioteca e os meninos não conseguiam ver os livros. E depois não gostavam do sítio para ver os livros. Então e qual é a vossa sugestão? Então eles disseram, tem de estar junto ao tapete. Pronto, então aí reorganizamos o espaço, para que a biblioteca pudesse estar...

**Eu:** No ano seguinte já tiveste isso em conta, não é? Que eu recordo-me também que os livros estavam perto do tapete.

**Educadora JI:** Sim, houve outro ano que tive os livros perto da área da escrita, para eles poderem tirar, copiar os títulos, etc... mas sim, foi com base nisso que eles disseram!

**Eu:** O grupo tinha acesso a todo o material da sala, a todos os espaços?

**Educadora JI:** Sim, sim, sim. Eles sabiam que havia um armário que era dos adultos, mas também podiam ir lá buscar coisas, desde que informassem, porque havia lá materiais que se calhar poderiam ser um pouco mais perigosos para eles, ou materiais que se estragassem. Ou cd's...pronto. O x-ato estava lá na caixa, e eles também sempre mexeram na caixa e nunca houve problema, graças a

deus. Mas dizes por exemplo.. “olha preciso de bost-it, vai la ao armário que há lá.” E eles vão lá buscar porque já sabem qual é a caixa do bost-it. Ou é preciso fita-cola, vai la a caixa que há fita-cola. Eles de facto tinham essa autonomia para mexerem no que quisessem. Só não tinham, aliás acho que até foi uma coisa que eles disseram em conselho, ou no portefolio. Não! Mentira! Foi quando fiz as entrevistas do DQP, que a única coisa que eles não podiam mexer era no mealheiro.

**Eu:** Ah, ok, mas isso foi porque houve aquela situação das rifas, não foi? De eles andarem a mexer.

**Educadora JI:** Exatamente, então que a única coisa que eles não podiam mexer era na caixinha do dinheiro. E falámos sobre isso, é assim não é uma questão de não poderem mexer, é uma questão é que é uma coisa que é nossa, é do grupo, e temos de informar o grupo se vamos mexer, porque o dinheiro é de todos. E é muito triste se nós estamos a contar com o dinheiro para irmos ao bar e depois chegarmos lá e não haver dinheiro. Porque houve alguém que o levou. Não é uma questão de não poder, de ser proibido. Não, não é isso! É uma questão de respeito.

**Eu:** Falas-te no trabalho cooperativo, achas que é fundamental para o desenvolvimento deles esse modo de trabalhar em sala?

**Educadora JI:** sim, (ahhh, pensativa)

**Eu:** Porquê?

**Educadora JI:** Porque nós na vida (ahhh) na vida futura... (ahhh)

**Eu:** consegues dar-me exemplos do trabalho que desenvolvias com eles em sala, apelando a toda essa cooperatividade, à partilha entre eles?

**Educadora JI:** O conselho é um exemplo fundamental.

**Eu:** E nas atividades em si?

**Educadora JI:** Nas atividades pedimos sempre a colaboração. Olhem temos isto e isto para fazer, quem é que dá ideias? Temos o placar para decorar, qual é que são as vossas ideias? Que sugestões é que têm? (...) vamos ficar a pensar, vamos por aqui que precisamos de ter ideias para decorar o placar do carnaval, ok? Portanto, era uma coisa que sabíamos que tínhamos de fazer, eu dizia-lhes, olhem é o colégio que quer, portanto, temos de ter todos os placares decorados, por isso precisamos de ideias, sugestões. E depois eu articulava com as minhas, ou eles diziam, e depois eu dizia, olhem eu também pensei nisto assim assim. Olha para o dia da mãe pensei nisto assim assim, o que é que vocês acham? Podiam acrescentar... então e no embrulho? “Olha podemos fazer como o papel daquela pintura que o “RM” fez com o ferro.” Olha boa ideia! Por acaso foi giro e nunca fizemos, então vamos fazer, para o embrulho do... Portanto, seja nas atividades, seja nas relações, seja na gestão dos espaços, seja na gestão do tempo, seja ... o grupo é gestor dessas particularidades todas, de forma cooperada, porquê? Porque eles vão na vida futura trabalhar em grupo, vão viver em grupo, vão estar em sociedade, vão trabalhar, vão ter o seu trabalho e é importante em todas estas diferentes fases da vida deles futura que percebam que há outras pessoas que com eles vão trabalhar e vão dar ideias para um produto final, para um resultado. Para que haja qualidade, para que haja. etc..etc..etc...

**Eu:** Agora falando da família das crianças, tu partilhavas com os pais a importância destas regras de disciplina para o bom desenvolvimento deles?

**Educadora JI:** Não nesta fase dos cinco anos, se calhar ali nos 2/ 3 anos. Falava-lhes em reunião sobre a importância de colocar limites, não é? E o facto de nós não colocarmos limites não quer dizer que não gostamos deles. Mas os limites é mesmo para isso, para barrar comportamentos, e eles sentem isso. Eles sentem... (ahhh) nós enquanto pais, estou a dizer que não e eu depois não quero que ele não goste de mim, não! Pelo contrário. E se calhar nessa altura sim! Depois aos 4/5 já não vou falar sobre isso. Já não vou falar sobre as regras.

**Eu:** Só se acontecer alguma coisa...

**Educadora JI:** Só se acontecer alguma coisa pontual, por exemplo, no caso da “D” que era uma criança que quando chegou, que já era difícil aos 2 anos, mas esteve ausente, depois quando regressou, limites para ela, era coisa que tinha ficado aos 2 anos e ficou lá e arrumado e ninguém deve ter falado no resto dos anos todos. E aí era importante a questão das regras, a questão de ela começar uma coisa e terminá-la. A questão de ela ser responsável pelo material. De quando, se estamos na reunião da manhã para planificar o nosso dia não é para estar a fazer uma birra de estar deitada no chão, de estar a cantar. Não! Temos de perceber e temos de mudar o nosso comportamento. Se de início a “D” se punha “nãooo”, tirava a cadeira e punha-se no chão e depois fazia assim... passado um mês ela já não fazia isso, porque percebeu, na reunião não fazes isso! Não queres estar connosco na reunião, tens esse

direito, saís, podes ir para o tapete. Mas agora com esse comportamento, no grupo, não! O grupo está aqui a planificar o nosso dia. E ela foi percebendo...

**Eu:** E essa partilha foi também feita com os pais?

**Educadora JI:** Não desta forma, não é? Mas foi dito que havia questões que era importante a “D” perceber como é que o grupo funcionava, de perceber que há regras de conduta no grupo, e que aos poucos é preciso compreendê-las e aceitá-las. Porque nós vivemos em grupo, e algumas foram ditas, sei lá, por exemplo no início ela fazia aquelas birras, era importante mostrarmos o limite. É não, é não, é não!

**Eu:** Como é que isso era debatido, na relação por exemplo que vocês têm entre equipa pedagógica? Esses assuntos eram debatidos entre vocês? Eram partilhadas as dúvidas?

**Educadora JI:** Sim! Caso houvesse necessidade de se falar, falava-se! Eu acho que o fato das pessoas aqui manterem-se durante muito tempo no nosso colégio, já sabem um bocadinho a nossa forma de trabalhar, apesar de cada educadora ter a sua individualidade. Sabem que há determinados comportamentos que são importantes em determinada altura e todas nós estamos em sintonia para isso. Se calhar no início se uma de nós tinha de ficar junto da “D” para evitar comportamentos excessivos, depois já não. E dizer “olha, atenção temos de ser mais firmes com a “D” ela não pode continuar a fazer aquilo, temos de contornar a situação, se calhar calmamente, dizemos, “vamos para a reunião, vamos guardar os brinquedos, não dizemos, olha “D” vai arrumar os brinquedos, para fazermos a reunião.” Não é? “Amigos, olhem vamos lá começar a fazer a reunião, quem tiver brinquedos vamos todos arrumar, vá, quem é que precisa de ajuda?” Sei lá... são estratégias que nós vamos utilizando, e isso sim, são debatidas! Ainda por exemplo hoje (Grupo atual) , o “G” não queria comer o iogurte, e a susana insistia, insistia. E a “S” disse se calhar vou buscar só o iogurte em vez de com bolacha. E eu estava a dizer-lhe “ agora deixa-o acalmar, do que estar a insistir outra vez com o iogurte, deixa-o acalmar...” não comeu, mas do que estar a forçar logo a seguir a uma coisa à outra, deixa-o acalmar, e depois já se tenta outra vez. Portanto, essas coisas da próxima vez, já não vou dizer-lo, porque a “S” já vai fazê-lo. E como por exemplo o “T” entre a sopa e o 2º prato adormece, eu a primeira vez fui-lhe mudar a fralda entre a sopa e o segundo, para ele despertar e despertou, já comeu o segundo prato. E a “S” dizia-me assim: “muda-se a fralda a meio?” e eu disse-lhe “ não é uma questão de mudar a fralda a meio, é a questão é que ele está a dormir e o facto de mudar a fralda, ele desperta, já consegue depois comer o segundo prato.” Ela agora já faz isso de uma forma autónoma, se ela vê que ele está a quebrar, se não consegue acordá-lo, olha vamos mudar a fralda, já fica mudadinho, come o segundo prato, lava as mãos e vai para a caminha. Portanto, são estratégias que nós vamos falando à medida que as situações vão acontecendo.

**Eu:** Tal como acontecia no grupo passado não é?

**Educadora JI:** Exatamente, exatamente.

**Eu:** Por fim, eu gostava de saber a tua conceção de disciplina, o que é que tu entendes por disciplina?

**Educadora JI:** ( fica muito pensativa)

**Eu:** Falaste-me muito nos conflitos, na questão das regras... A disciplina em si, o que é que tu entendes?

**Educadora JI:** Não sei... não sei... eu acho que a disciplina é uma forma de... (ahhh) é um meio de nos conduzir a uma forma de estar, aí isto está tao mal dito ( sorri).

**Eu:** Não te preocupes.

**Educadora JI:** É uma conduta para aprendermos a estar com os outros...

**Eu:** Então acaba por ser a base das relações e tudo mais... aprender a estar...

**Educadora JI:** É aprender a estar, se calhar, às vezes podíamos ter vontade de fazer aquilo como se costuma dizer dar na real gana, não é? Mas não posso, porque tenho de saber viver em comunidade, tenho de saber respeitar os outros, tenho de perceber também aquilo que os outros querem, e... (muito pensativa)

**Eu:** São todos esses assuntos que ao longo do ano que tu foste também trabalhando com as tuas crianças?

**Educadora JI:** e em todos os conselhos... não podemos só pensar em nós. Temos de pensar nos outros.

**Eu:** Queres acrescentar mais alguma coisa que julgues importante para enriquecer a nossa conversa sobre este tema?

**Educadora JI:** Eu acho que, podemos só dizer que, a construção da nossa moralidade, acho que é das coisas mais difíceis ao longo da vida. Porque... o viver em sociedade é se calhar das coisas também mais difíceis. É saber viver com os outros, com base nos nossos ideais, nas nossas preferências, e temos de ter em conta as preferências dos outros e respeitar os outros, acho que é das coisas mais difíceis. E depois depende de cada idade, se na idade da nossa, que eu acho que as coisas ainda são muito “softs”, à medida que eles avançam, então quando chegam à adolescência, isto de viver em comunidade, viver em sociedade, as amizades, o fazer porque os outros fazem, isso para mim é o que me preocupa. E acho que é das coisas mais difíceis quer para pais quer para a educação em si. Portanto, eu acho que a construção da nossa... do saber estar e do saber viver com os outros, é uma coisa que estamos sempre em aprendizagem.

**Eu:** E foi um dos assuntos que eu também tive algumas dificuldades no estágio, não é? quando eles não me ouviam... e eu ter de explicar... também sentiste essa dificuldade em dado momento? A questão de nós querermos ser ouvidas e...

**Educadora JI:** As vezes sentimos isso, e de facto eu sentir que às vezes eles estão mais agitados, mas isso pode ter outras situações por trás... podem não ter ido ao parque durante dois dias ou três, podem estar mais instáveis, podem ter ocorrido situações e eles tirem-se apercebido. Podemos estar nós mais ansiosas, e eles perceberem. Podem eles saber que falta uma semana para a viagem de finalistas.. e estão ao rubro. Quer dizer, há uma serie de situações que pode levar a eles estarem... e também nos desafiam, (ahh) desafiam-nos! Porque eles também precisam de fazer isso, precisam mesmo de fazer isso, precisam de perceber que ainda continuamos a gostar deles, precisam de saber até onde mais eu posso ir. Portanto, eles ao mesmo tempo que estão a avançar em termos de desenvolvimento, também precisam de novas condutas, de novas regras e desafiam-nos. E tu estavas a dizer...

**Eu:** Estava a referir-me ao facto de por vezes sentirmos que não estamos a ser ouvidas...

**Educadora JI:** Ah, eu acho que o facto de acompanharmos os grupos desde pequeninos, temos essa vantagem, que eles já nos conhecem muito bem. E nós já os conhecemos a eles.

**Eu:** Exato, queres acrescentar mais alguma coisa?

**Educadora JI:** Não, agora já não quero acrescentar mais nada (Sorri)

**Eu:** Muito Obrigada (Sorrio)