



Ana Rita Rosa  
Valente  
Nº de aluno:  
150139022

“A disciplina e a aquisição de regras em  
contexto de Creche e Jardim-de-Infância”

Relatório do Projeto de Investigação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Outubro de 2017

**Constituição do Júri:**

**Presidente:** Professor Doutor Albérico Afonso Costa Alho

**Arguente:** Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa  
Figueira

**Orientador:** Professor Doutor Augusto Luís de Brito Henriques  
Pinheiro

## Agradecimentos

Após terminar mais uma etapa importantíssima da minha vida, não podia deixar aqui o meu enorme agradecimento a todos os intervenientes que, de alguma forma, contribuíram para que pudesse chegar até aqui, a um passo de me tornar educadora de infância.

Assim sendo, agradeço em primeiro lugar aos meus pais, pelos valores e educação que me transmitiram e continuam a transmitir, pelo amor, por sempre me apoiarem ao máximo e por fazerem todos os esforços possíveis para que nunca me falte nada.

De igual modo, quero agradecer do fundo do meu coração às minhas duas avós, materna e paterna, com quem passei grande parte da minha infância, pelo amor incondicional que sempre me deram e pela educação que me transmitiram.

Quero agradecer também ao meu irmão, que também sempre me apoiou em tudo e, só por existir, contribui para garantir a minha felicidade.

Ao meu namorado e melhor amigo, que apesar de me ter apoiado apenas nesta parte final do percurso, esteve sempre preocupado e disponível para me ouvir e ajudar, dando-me o seu amor e carinho.

Não podia deixar de agradecer também às minhas colegas de faculdade, colegas de casa e amigas, de longa e curta data, por toda a boa disposição, preocupação e apoio. Um especial obrigado à Ana Raquel Vidó, à Liliana Garcia e à Nádía Cartó, pelo amor e amizade durante e após os três anos de licenciatura.

Às educadoras cooperantes por todo o apoio incondicional, pelo encorajamento, pelos momentos de brincadeira, de partilha e reflexão, levando para a vida futura exemplos de prática a seguir.

Um obrigado muito especial ao Professor Orientador Augusto Pinheiro, que desde o início me encaminhou, ajudando-me a refletir sobre o melhor caminho a seguir. Pela disponibilidade, preocupação e amabilidade que sempre me deu e também por todos os conhecimentos fundamentais, não só para a elaboração do relatório, mas também para a construção da minha identidade profissional.

Para finalizar agradeço, sem dúvida, às crianças que tive o privilégio de conhecer ao longo dos contextos por onde passei, pois foram elas que me motivaram a ser melhor, que me proporcionaram momentos ótimos, inesquecíveis e ricos em aprendizagens tão cruciais.

## Resumo

O presente Relatório do Projeto de Investigação surge no âmbito de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Setúbal e o seu principal objetivo é desenvolver modos de promover a disciplina e compreender a sua importância na construção de identidade individual das crianças. Pretende-se também compreender como é que as educadoras de infância podem adotar uma prática pedagógica que desenvolva a construção da disciplina sem existir necessidade de recorrer aos castigos e às recompensas, levando as crianças à compreensão da necessidade da disciplina e das regras, de forma a auto consenti-la.

Este Relatório do Projeto de Investigação foi desenvolvido no seio do paradigma interpretativo, adotando uma metodologia qualitativa, e mais especificamente, foi desenvolvida segundo as orientações da investigação-ação que se propõe descrever e interpretar a situação da instauração da disciplina nos contextos de estágio para tentar introduzir melhorias no âmbito do tema do projeto. Para a realização deste relatório foram utilizados dispositivos e procedimentos de recolha de informação, como a observação, realizada em ambos os contextos de estágio, notas de campo, inquéritos por questionário às Educadoras Cooperantes e também uma análise documental, dos Projetos Educativos das Instituições e Projetos Pedagógicos das Salas. Para além da análise documental, foi realizada uma análise intensiva das conceções das educadoras, expressas nos inquéritos por questionário.

Este relatório consiste numa síntese crítica e reflexiva, com destaque para os dois contextos educativos, tendo em conta as instituições, os grupos de crianças e as educadoras cooperantes. São apresentadas as conceções teóricas da presente investigação, articulando com experiências vividas em contexto de estágio.

**Palavras-chave:** Disciplina; Regras; Conflitos; Respeito; Medo; Castigos; Recompensas.

## Abstract

This Research Project Report follows under the Master in Pre-School Education of the Higher Education School of Setúbal and its main objective is to develop ways to promote discipline and to understand its importance for the construction of children's individual identity. We also aim at understanding how pre-school educators can adopt pedagogical practices that develop discipline, implemented without the need for punishment and rewards. This will lead children to understand the need for discipline and to have rules, self-allowing it.

This Report presents the interpretative paradigm as methodology, guided by a qualitative research, based on a research-action approach, interpreting all the information collected within the theme under study. To complete this report we used observation, taken in both the training context, field notes, surveys to the Cooperating Educators and also the analysis of all the necessary documents, such as the Educational Projects of the institutions and the Pedagogical Projects of the Classrooms to collect information. Adding to the documental analysis, we also thoroughly analyzed the ideas of the educators expressed in the surveys.

The structure of the report consists of a critical and reflexive analysis, enhancing both the educational contexts, taking into consideration the institutions, the groups of children and the cooperating educators. Several theoretical approaches are presented in this research, articulating with the experiences had during the training.

**Keywords:** Discipline; Rules; Conflicts; Respect; Fear; Punishment; Rewards

# Índice

---

<b>Introdução</b> .....	10
<b>Capítulo 1 – Quadro teórico de referência</b> .....	13
<b>Disciplina e Indisciplina – Conceções teóricas</b> .....	14
1. Disciplina .....	14
2. Indisciplina .....	16
3. Regras .....	17
4. Conflitos .....	18
5. O papel do adulto na resolução de conflitos .....	19
6. Respeito <i>versus</i> medo .....	20
7. Educar sem punições nem recompensas – Reabilitar o conceito de disciplina .....	22
<b>Capítulo 2 – Metodologia do Estudo</b> .....	26
1. Investigação Qualitativa .....	26
2. Investigação-Ação .....	28
3. Procedimentos de recolha e análise de informação .....	31
3.1. Observação .....	32
3.2. Registo .....	32
3.3. Conversas informais .....	34
3.4. Pesquisa documental .....	34
3.5. Inquérito por questionário .....	35
<b>Capítulo 3 – Apresentação dos contextos</b> .....	36
1. Instituição A .....	37
1.1. Caracterização da sala de Creche .....	38
1.2. Caracterização do grupo (primeiro estágio) .....	41
1.3. Caracterização do grupo (segundo estágio) .....	42

2. Instituição B .....	44
2.1. Caracterização da sala de Jardim-de-Infância .....	45
2.2. Caracterização do grupo (primeiro estágio) .....	47
2.3. Caracterização do grupo (segundo estágio) .....	48
<b>Capítulo 4 – Apresentação e interpretação da Intervenção .....</b>	<b>49</b>
1. Intervenção no contexto pedagógico de Creche .....	50
2. Intervenção no contexto pedagógico de Jardim-de-Infância .....	60
3. Apresentação e análise de conteúdo das informações recolhidas no inquérito por questionário .....	70
3.1. Educadora Cooperante de Creche .....	76
3.2. Educadora Cooperante de Jardim-de-Infância .....	79
<b>Capítulo 5 – Considerações Globais .....</b>	<b>84</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>88</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>92</b>

# Introdução

---

O presente Relatório do Projeto de Investigação surge no âmbito do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A investigação que desenvolvi tem por base o paradigma interpretativo, e no seu seio, adotou uma orientação qualitativa e as perspetivas mais específicas da Investigação-Ação. O relatório foi realizado durante e após os estágios em contexto de Creche e de Jardim-de-Infância, que constituíram um importante contributo no que se refere a aprendizagens para o meu futuro profissional e pessoal.

No âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Investigação e Projeto, foi proposto às alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar que detetassem, através de uma observação, uma problemática existente no primeiro contexto de estágio (Creche) e que seria explorada ao longo dos estágios em Jardim-de-Infância, ou seja, uma problemática transversal aos contextos de Creche e de Jardim-de-Infância. A partir do delineamento dessa problemática, elaborei uma Questão de Investigação-Ação.

O tema que escolhi, ainda numa fase de incerteza acerca dos meus interesses, incidia nos conflitos. Contudo, esse é apenas um subcapítulo de um tema mais abrangente (a disciplina), que, de facto, fez muito mais sentido para mim, tendo em consideração que assim consegui investigar, refletir e intervir acerca de um dos temas mais complexos na profissão de educadora de infância. O tema do meu Projeto de Investigação ficou a partir desse momento designado pela expressão *A disciplina e a aquisição de regras em contexto de Creche e Jardim-de-Infância*. A escolha deste tema deveu-se à observação de situações de conflito entre as crianças e de alguns atos de indisciplina, que me levaram muitas vezes a pensar e refletir como é que eu, enquanto futura educadora de infância, irei conseguir resolver estas situações ou como é que irei conseguir co construir com as crianças as regras da sala, transmitir-lhes os limites e regras importantes e fundamentais para se viver em sociedade, para que se apropriem delas, as compreendam e, acima de tudo, façam sentido para elas. Assim, a Questão de Investigação-Ação, que foi o ponto de partida para desenvolver a investigação e que me orientou até ao final é: “Como promover a disciplina na Creche e no Jardim-de-Infância?”

A grande finalidade deste relatório é a apresentação de modos de promover a disciplina, de forma a responder à questão de Investigação-Ação. Ao longo do mesmo irei descrever os contextos onde desenvolvi os meus estágios, irei apresentar algumas

experiências que vivenciei neles, as intervenções que desenvolvi com os grupos de crianças e aquelas aprendizagens que retirei destas experiências enquanto estagiária e enquanto participante observadora neste projeto de investigação-ação.

Este relatório é constituído por quatro capítulos: o primeiro refere-se ao enquadramento teórico acerca da disciplina; o segundo é referente à metodologia do estudo, onde menciono o método que utilizei ao longo da investigação, os instrumentos e procedimentos de recolha e análise das informações; o terceiro contém a apresentação e interpretação das minhas intervenções nos contextos, onde irei narrar e analisar alguns acontecimentos que selecionei, e onde também apresentarei a análise das conceções das educadoras com base na parte teórica do trabalho; o quarto, e último capítulo deste relatório refere-se às considerações finais, onde irei fazer um balanço de todo o percurso realizado por mim desde que iniciei a investigação em ambos os contextos de estágio. Nesta última parte irei também apresentar alguns aspetos mais pessoais, tais como as dificuldades com que me deparei, as conquistas e as melhorias que realizei.

# Capítulo 1 - Quadro Teórico de Referência

---

Neste capítulo irei abordar alguns dos aspectos teóricos que considero essenciais acerca do tema do projeto, agregando as perspectivas de diversos autores. Início apresentando o tema principal, a disciplina e a indisciplina, e posteriormente, irei apresentar, em subcapítulos, os seguintes conceitos: regras, conflitos e autoridade *versus* respeito.

## **Disciplina e Indisciplina – Concepções teóricas**

### **1. Disciplina**

O conceito de disciplina está muitas vezes associado a aspetos com conotações repressivas e negativas, o que conduz, na maioria das vezes, a interpretações inadequadas e, que por sua vez, faz com que seja mal aplicado pelas pessoas. Estrela evidencia os diferentes significados que o conceito tem assumido ao longo dos anos:

“além de designar um ramo do conhecimento ou matéria de estudo, tem assumido ao longo dos tempos diferentes significações: punição; dor; instrumento de punição; direção moral; regra de conduta para fazer reinar a ordem numa coletividade; obediência a essa regra.” (2002: 17).

Alguns dos significados aos quais a autora faz referência nesta citação estão, sobretudo, associados a punições resultantes do incumprimento de regras.

Apesar disso, neste projeto de investigação não é esse o sentido que será adotado, mas sim o sentido educativo e pedagógico, o sentido positivo que é fundamental que exista em todos os contextos.

Montessori afirmava que 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” (1958 in Estrela, 2002: 21). É esse o caminho que a criança deve percorrer para que entenda por ela própria, através das suas conquistas, os seus limites.

Pode considerar-se que o caminho que as crianças percorrem e as conquistas que dele retiram são aspetos extremamente importantes para o seu desenvolvimento pessoal e para a aquisição de regras, valores e atos, e é igualmente fundamental que lhes sejam transmitidas essas regras e valores. Esses mesmos valores são preponderantes para possibilitar a vida em sociedade. Gomez e Serrats apresentam a seguinte definição de disciplina democrática enquanto “respeito pela dignidade do indivíduo, reprovando as formas de castigo duras e abusivas” (2000: 24). Consequentemente, estes autores fazem as seguintes prescrições:

“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” (2000: 24).

Daqui decorre que só compreendendo e respeitando o outro, conhecendo os seus limites e os limites do outro, e respeitando algumas das regras existentes, é possível viver em harmonia na sociedade e são estes valores que devem ser transmitidos às crianças.

A forma como os limites são transmitidos às crianças é o passo principal para que elas os entendam e adquiram. Faure estabelece os seguintes princípios para a construção e utilização dos limites:

“É possível criá-los através de referências, que são meios a serviço da vida. Para delimitar o contexto devemos utilizar limites precisos com um objetivo construtivo. Se as referências não convêm mais, podemos substituí-las por outras, contanto que elas permitam responder às necessidades de presença (mais frequentemente a segurança, o sentido ou a pertença)” (2008: 38)

Ainda na perspectiva deste autor, “o limite representa um apoio para a relação, em cuja proteção e atenção é concentrada” (*idem*: 38). Em resumo, segundo Faure, a tentativa de instauração da disciplina não deve ser uma tentativa de colocar todos “na ordem”, mas sim fazer entender a necessidade de respeito pela existência de regras e limites.

## **2. Indisciplina**

A indisciplina é conhecida por ser o lado negativo de disciplina, ou seja, a falta dela. No caso específico deste estudo, ao evocarmos a indisciplina nas crianças em idades tenras designam-se, geralmente, alguns dos atos, atitudes das crianças.

Para definir o conceito de indisciplina, Ana Carita e Graça Fernandes referem que:

“Quando falamos de indisciplina na sala de aula estamos antes de mais a falar de alguma coisa de particularmente perturbador para a generalidade dos professores. (...) Mas a indisciplina mexe mais fundo, sendo frequentemente vivida como uma obstrução à relação ou mesmo como uma desconsideração pessoal ou mesmo ainda como um ataque pessoal. A indisciplina é uma situação em que frequentemente os professores se sentem desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas” (1997: 15).

Por seu lado, Estrela, expõe o seu ponto de vista relativamente às conceções sobre a indisciplina colocando-a em conexão com as conceções de disciplina:

“o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (2002: 17).

Depois de refletir sobre estas definições, verifica-se que ambos os termos estão relacionados e interligados, uma vez que um é o resultado do não cumprimento do outro, ou seja, a indisciplina é, então, a consequência do não cumprimento da disciplina, e do que esta pressupõe.

### 3. Regras

Anteriormente referi que a existência de regras, o respeito e cumprimento das mesmas é algo imprescindível para se viver em harmonia onde quer que seja. Ao longo de toda a nossa vida, as regras são-nos inculcadas quer através da família, educadores, professores, amigos próximos, etc. Numa sala de Creche ou de Jardim-de-Infância devem existir regras básicas que se tornam muito importantes para o desenvolvimento pessoal das crianças.

Neste sentido, Formosinho indica que a criação de regras é “a primeira condição para um grupo desenvolver o seu potencial de humanidade: a humanidade de cada um como preocupação primeira” (2011: 24). Prosseguindo, este autor sublinha a importância do cuidar, “que garante, a cada um, ser e estar” (2011: 24).

Porém, essas regras não devem ser impostas pela educadora da sala ou pela auxiliar, mas sim, co-construídas em conjunto com o grupo de crianças. A criação de regras é uma responsabilidade que a educadora não deve ter apenas nas suas mãos, deve sim partilhar essa responsabilidade com as crianças e deixar que sejam as próprias a dizer aquilo que gostavam de ver ser respeitado por elas e pelos colegas, nunca se demitindo da sua responsabilidade enquanto educadora. Ao co-construir as regras com as crianças, estas irão compreender qual é a intencionalidade da criação de regras e qual é a verdadeira importância que existe no ato de as cumprir. Por outro lado, a educadora deverá velar pela nitidez da formulação das regras. Tal como defende Faure: “as regras que instauramos, os pedidos que fazemos têm valor acima de tudo a partir [da sua] clareza (2008: 26). Esclarecendo a necessidade do reconhecimento da autoridade da educadora por parte das crianças, este autor acrescenta ainda que “a verdadeira autoridade não pode ser imposta, ela é concedida por um grupo. É o sentimento de paz interior de uma pessoa que leva outras a terem confiança nela” (idem).

Para além disso, uma das condições para que haja uma verdadeira co-construção de regras com as crianças reside no facto dela dever ser feita de uma forma reflexiva sistemática, de modo a dar às crianças tempo e oportunidade para que se deparem com os problemas e para que compreendam a necessidade da criação de uma regra. Tal como Faure (2008), também Carita e Fernandes sugerem que as regras devem ser formuladas,

“com clareza, precisão e pela positiva” (1997: 80), para que as crianças encarem as regras como algo positivo e não negativo.

#### **4. Conflitos**

Nos contextos de Creche e de Jardim-de-Infância, as situações de conflito surgem com bastante frequência. As educadoras de infância tendem a ver estas situações como um problema, como algo com que lidam com dificuldade e procuram incansavelmente a fórmula secreta para resolver tais situações de conflito. Muitas vezes, fazem-no com as melhores das intencionalidades pois acreditam que, tal como refere Nascimento (2003: 197), “se não for a sua pronta intervenção, talvez esses conflitos não chegassem a ser resolvidos da melhor forma pelos alunos”.

Contudo, devemos ter em consideração que os conflitos são fundamentais para o desenvolvimento ao nível social e pessoal das crianças. O conflito deve ser visto como um impulsionador de aprendizagens das crianças, no sentido em que devem encontrar estratégias por elas próprias, negociando.

Para sustentar esta ideia, refiro a conceção de DeVries e Zan relativamente ao conflito, considerado como “o factor mais influente na aquisição de novas estruturas de conhecimento. Os conflitos podem, portanto, ser vistos como uma fonte de progresso no desenvolvimento” (1998: 91).

## 5. O papel do adulto na resolução de conflitos

Tal como foi referido no ponto acima, existe ainda uma tendência em considerar os conflitos como algo negativo, especialmente porque as crianças de uma faixa etária mais baixa tendem a recorrer a agressões físicas mais frequentemente, tais como dentadas, empurrões, etc., com vista a resolverem os seus problemas. Tal como menciona Nascimento, para a resolução de problemas, as crianças utilizam estes meios que “[...] avaliam como eficazes, mas que, sendo primitivos, produzem resultados que são, predominantemente, negativos [...]” (2003: 198).

Ainda que existam estratégias com vista a minimizar a ocorrência de situações de conflito entre as crianças, é impossível suprimir tais situações em contextos de relação social, onde as crianças estão a aprender a conhecer o outro e a conviver com o outro. Assim, o papel do adulto deve ser o de tirar partido dessas situações de conflito em prol das crianças e não o de tentar abolir esse tipo de situações, o que para além de ser uma tarefa impossível, conduziria a um clima pedagógico de repressão constante.

Neste sentido, é fundamental que os educadores reflitam sobre a importância destas situações de conflito, percebendo que o seu papel deve ser o de mediador, ou seja, o adulto não deve resolver os conflitos pelas crianças, pois muitas vezes pode tomar decisões injustas para os intervenientes e, para além disso, muitas vezes, tira-lhes a oportunidade de negociarem entre si e de ganharem a autonomia necessária para os resolverem sozinhas: Neste sentido, Nascimento sublinha que a resolução de conflitos contribui para o desenvolvimento de “(...) competências sócio-cognitivas e de gestão emocional que tornam o indivíduo mais capaz de estabelecer relações positivas com os outros” (2003: 197). Para tal, é igualmente importante que o adulto esteja disponível para ouvir as crianças, para as auxiliar e apoiar, caso as crianças não consigam resolver da melhor forma.

## 6. Respeito *versus* medo

A base de todas as relações que os seres humanos desenvolvem ao longo das suas vidas deve ser o amor e o respeito. Na relação pedagógica, em que a educadora tende muitas vezes a assumir um papel autoritário, fazendo uso do seu papel de adulto e do seu estatuto de pai ou docente, o respeito e o amor muitas vezes são postos de parte e são significativamente esquecidos, restando o medo que inspiram nas crianças.

Tal como menciona Esteves, “se existe medo, imediatamente não existe respeito” (2007: 43). Estes dois termos são, muitas vezes, confundidos pelas pessoas que se orientam pelo senso comum para utilizarem o poder, para infligir as punições e os castigos como forma de educar e impor a disciplina às crianças. Ao agirem desta forma, não podem instaurar o respeito, mas sim o medo que provém de uma relação que é tudo menos saudável e positiva e que não trás benefícios para a vida e desenvolvimento das crianças.

É importante acrescentar que, na relação pedagógica, o adulto não perde a sua autoridade se compartilhar com as crianças o poder que detém. Pelo contrário, se o fizer, o respeito será mútuo e o medo deixará de existir por parte das crianças. Esta conceção tão cara a Celestin Freinet fica bem expressa por este autor que articulava a necessidade de ordem, disciplina, autoridade e dignidade, com a cooperação de discentes e docentes na tarefa educativa nos seguintes termos:

“Na Escola devem-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 de uma 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 da educadora que não se pode conceber sem o respeito total pela dignidade das crianças que ele quer preparar para a função de homens” (2004: 72).

Tendo em mente estes princípios, pode acrescentar-se que cabe à educadora ajudar as crianças a gerir o poder que com elas partilhou, reforçando as regras existentes que

devem ser construídas tanto pela educadora como pelas crianças, e lembrando quais são os limites. Porém, nem sempre os adultos possuem essa capacidade, a capacidade de se descentrarem deles próprios, do seu narcisismo. Por vezes, não possuem a capacidade de compreender que a atenção não se deve focar neles, mas sim nas crianças.

A forma como a educadora age como as crianças quando estas têm atitudes de indisciplina, ou seja, quando estas não cumprem as regras e ultrapassam os seus limites é também determinante. De uma forma explícita e clara, que faça com que a criança reflita sobre a sua ação, a educadora deve abordar a criança com uma atitude compreensiva e respeitosa, sem gritos ou interpelações desrespeitosas, tal como afirma Pantoni:

“Colocar, de forma clara, limites que tenham sentido não significa gritar, falar de modo grosseiro ou pôr de castigo. Tem autoridade aquela pessoa que age com lógica, com coerência” (1998: 164).

Por todas estas razões, é importante evidenciar que a questão do conceito de disciplina não é uma questão abstrata. Esta desenvolve-se no seio de uma relação afetiva, de respeito mútuo, estável e de confiança e só assim ela poderá existir.

A necessidade de regras é, portanto, evidente, mas há que ter em atenção o facto de não serem demasiadamente constrangedoras, pois, tal como referiu Pestalozzi, “a experiência mostra que as crianças que foram submetidas a muitos constrangimentos compensam-se mais tarde pela ausência de regras” (1774 in Soëtard 2010). Estes foram os ensinamentos do pedagogo suíço sobre a melhor forma de educar e instaurar a disciplina nas crianças, que é através de uma relação de amor e respeito e não através do autoritarismo e de punições.

## **7. Educar sem punições nem recompensas – Reabilitar o conceito de disciplina**

A disciplina é uma prova de fogo para qualquer docente, seja de que valência for. Por um lado, arriscamo-nos a reprimir demais as crianças e por outro a ser permissivos demais. Não há uma resposta definitiva, uma vez que é um trabalho a recomençar a cada dia, a cada semana, a cada intervenção.

É importante perceber que não chega cumprir regras. Por vezes, as crianças quando cumprem algumas regras não estão educadas, mas sim amestradas. As crianças amestradas quando fazem uma coisa e não fazem outra, fazem-na ou não a fazem para receberem uma recompensa ou para não serem sujeitas a uma punição. Segundo Barros,

“o objectivo da punição é a reeducação do individuo e é, por isso, que a disciplina arrasta consigo uma forma específica de punir que consiste no objectivo de produzir docilidade e eficiência através da domesticação e da moralização” (2005: 26).

Só que, como é evidente, a domesticação não pode ser considerada educação.

Desde muito cedo que as crianças adquirem “a primeira compreensão das ordens e das proibições” (Spitz, 1979: 62). Tal acontece devido ao facto de os adultos, por questões de preocupação e segurança, proibirem as crianças de explorarem de uma forma livre tudo o que as rodeia. À medida que as crianças vão adquirindo a sua autonomia infantil através de aptidões que vão desenvolvendo, como por exemplo caminhar, vão ficando cada vez mais expostas a perigos. Como é natural, os adultos demonstram os seus cuidados e protecção “sobretudo verbalmente, sendo enfatizadas por gestos adequados, tais como balançar o indicador e menear a cabeça” (idem). Consequentemente aparecem também as “[...] proibições, tais como o ‘Não, não’ do adulto” (idem). Portanto, existe o “efeito cumulativo da repetição” (idem) do gesto do “Não e da sua expressão verbal relativo às proibições dos atos iniciados ou realizados pelas crianças, que elas obtêm a “consolidação do ‘Não’ como um traço permanente da memória” (Spitz, 1979: 63).

Na maioria dos casos de castigos e punições, existe uma tendência por parte do adulto em “reproduzir os maus tratos de que foi alvo na sua própria infância” (Pinheiro, 2009: 6). Assim, tal como menciona este autor “essa nova posição de poder permite ao adulto utilizar as crianças como objeto da sua raiva narcísica acumulada ao longo do seu próprio processo educativo”. É necessário que o docente saiba que, muitas vezes, inconscientemente, é tentado a vingar-se na criança à sua mercê da dor sentida na sua própria infância, quando foi submetido a uma série de punições e humilhações e, seria necessário que, pelo contrário, tornassem essas experiências traumáticas como o modelo que não querem reproduzir.

Tal como menciona Martínez (1993: 19) “não é raro encontrarmos pessoas que, educadas num ambiente muito restritivo e severo, se vinguem inconscientemente desse tipo de educação, praticando um outro excessivamente tolerante”. É como se, utilizando essa mesma educação com as crianças, se sentissem melhores com elas próprias. Faure (2008: 12) citando Krishnamurti, afirma, que uma vez que o adulto se torne capaz de “constatar que os antigos métodos de punição e recompensa são inúteis, seu espírito se tornará bem mais ativo”.

Faure coloca a seguinte questão: “O que criamos quando condicionamos as crianças a agirem para ser recompensadas ou evitar serem punidas?” e responde da seguinte forma a essa questão: “um mundo de pessoas pouco livres. Uma cultura do medo [...]” (2008: 13).

O mesmo autor, afirma ainda que “o maior problema causado pelas punições e recompensas é o fato de elas enfraquecerem o sentido que a mensagem quer passar” (idem), ou seja, ao utilizar expressões como “se fizeres..., terás...”, a criança não irá compreender a regra que o adulto lhe está a transmitir, tendo em consideração que só o fará se receber a recompensa prometida.

Existe ainda outro meio ao qual os adultos tendem a recorrer com frequência, muitas vezes sem se darem conta, que é a sedução, através da chantagem emocional, que pode assemelhar-se às recompensas, visto que a criança só obedece porque espera algo em troca. A sedução não deve fazer parte da educação, uma vez que tentar seduzir é chantagear emocionalmente. O ato educativo é um gesto de amor e não de sedução e

de chantagem. Neste sentido, é importante que o adulto demonstre os seus sentimentos, porém, não o deve fazer em seu prol, deixando a criança com sentimentos de culpa.

O conceito de disciplina, efetivamente, tem arrastado consigo uma conotação negativa, relacionada com estas punições, com os castigos e com as recompensas. Segundo Barros, é importante reconhecer a existência de duas formas de disciplina: a disciplina autoritária “que se impõe do exterior através da implementação de regras indiscutíveis e que se baseia na total autoridade e direito do mestre” e a disciplina liberal “que procura fazer-se compreender mais do que obedecer, [em que] a regra passa a ser reconhecida e o aluno submete-se livremente a ela, [porque] tem em vista a preparação de um indivíduo capaz de se governar a si próprio” (Barros, 2005: 77-78).

É com esta orientação que, um dos objetivos deste estudo passa por explorar formas através das quais a disciplina pode ser auto consentida, construída de uma forma liberal, capaz de formar indivíduos livres e, conseqüentemente felizes.

Ou seja, para utilizar a formulação de Nunes, a disciplina auto consentida tem como característica principal fazer com que “a criança aceite conscientemente as regras cuidadosamente estabelecidas (...)” (2014: 11). Essa disciplina auto consentida deve ser co construída através de um processo de partilha do poder do adulto com as crianças, num clima de amor e respeito e onde são valorizados os sentimentos de todos.

# Capítulo 2 – Metodologia do Estudo

---

Neste capítulo apresento a metodologia utilizada para a realização deste projeto, que foi a investigação-ação. Esta metodologia adotada tem em vista o melhoramento da prática educativa. Apresento igualmente os procedimentos de recolha e tratamento da informação utilizados no estudo.

## 1. Investigação Qualitativa

Para a realização de um projeto de investigação na área da educação revela-se mais adequada a utilização do paradigma interpretativo. É um paradigma que se apropria dos fatos observáveis, onde o investigador deve descrever esses mesmos factos e, conseqüentemente, tentar compreendê-los, ao contrário do paradigma hipotético-dedutivo que procura uma relação causa/efeito, colocando hipóteses e realizando deduções acerca de algo. No paradigma interpretativo o investigador age com intencionalidade e está intimamente ligado com a investigação, ou seja, participa e não apenas se limita a observar (cf. Walsh, Tobin e Graue, 2002).

A investigação qualitativa está inserida no paradigma interpretativo anteriormente resumido. Segundo Bogdan e Biklen (1994), esta surgiu no final do século XIX e início do século XX e, devido à sua grande divulgação, tornou-se muito conhecida nas décadas de 1960 e 1970.

Esta abordagem é, segundo Alves e Azevedo “aquela em que melhor se compreendem os fenómenos educacionais, apreendendo-os na sua complexidade e dinâmica” (2010: 24-25), pois o investigador participa na investigação e isso facilita a compreensão do que está a estudar e, a partir disso, pode realizar melhorias que considere pertinentes. Esta será então a metodologia que se adapta ao estudo que desenvolvi ao longo dos meses de prática pedagógica enquanto estagiária em ambos os contextos, Creche e Jardim-de-Infância.

Bogdan e Biklen mencionam que a investigação qualitativa possui cinco principais características que nos ajudam a melhor entender no que consiste esta abordagem:

(1) “Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (Bogdan & Biklen, 1994: 47), sendo que os investigadores estão presentes nos contextos onde são realizados os estudos. Os investigadores defendem que, ao estarem a observar no contexto direto, observam a realidade e possuem a vantagem de puderem intervir, fazendo parte da própria investigação.

2) “A investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan & Biklen, 1994: 48), ou seja, este tipo de investigação baseia-se na descrição de acontecimentos e factos, realizados através da escrita, como por exemplo por notas de campo, que são depois analisados cuidadosamente. Registrar é algo que para os investigadores qualitativos é fundamental e indispensável;

(3) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994: 49). Estes investigadores preocupam-se em compreender e interpretar todos os fenómenos ocorridos ao longo da investigação e deixam de parte a preocupação de indagar as causas que levaram a que tais fenómenos ocorressem.

(4) “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.” (Bogdan & Biklen, 1994: 50), ou seja, ao recolherem os dados, este tipo de investigadores não o fazem com o intuito de confirmar suposições e hipótese que tenham sido levantadas anteriormente.

(5) “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” (Bogdan & Biklen, 1994: 49), o que significa que os investigadores qualitativos se preocupam com a vida pessoal dos intervenientes no seu estudo. Preocupam-se em compreender as perspetivas de cada sujeito participante pois há aspetos que, observados do exterior, não são completamente compreendidos e esse facto pode afetar o estudo. Visto que uma das principais finalidades deste tipo de investigação é compreender tudo do modo mais particularizado e pormenorizado possível, este é um fator importante que os investigadores não podem deixar de parte.

Visto que em educação se trabalha com e se estuda seres humanos, é necessário ter em conta que, tal como defende Santos o comportamento dos sujeitos “não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis” e que, pelo contrário, se devem, “compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido das suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos das ciências naturais, qualitativos em vez de quantitativos, com vista a um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo” (2001: 22).

Em concordância com o que sugere Vasconcelos “a investigadora é, na verdade, alguém que está do lado de dentro da investigação, ela é o instrumento da investigação” (1997: 41). Especialmente quando se faz este tipo de investigação na área da educação, o investigador deve-se relacionar ao máximo com a sua pesquisa e com os sujeitos participantes devendo sempre aprofundar o máximo possível diversos aspetos pessoais dos intervenientes. Enquanto estagiária e investigadora, tive plena noção de que sou objeto do meu próprio estudo e que sempre me deveria auto observar e refletir sobre as minhas ações nos contextos. Sem a minha participação, não conseguiria realizar uma investigação desta índole, uma vez que a simples observação em contexto de estágio não bastaria para concretizar os objetivos que tinha em mente.

## **2. Investigação-Ação**

A investigação-ação funda-se nos princípios da investigação qualitativa, tal como referem Bogdan & Biklen:

“A investigação-ação (...) alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa. Baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação” (1994: 300).

Por seu lado, Coutinho et al. consideram a investigação-ação como pertencente a um conjunto de estudos com carácter cíclico que compreende reflexão e ação:

“[...] uma família de metodologias de investigação que incluem ação [ou mudança] e investigação [ou compreensão] ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (2009: 360).

A investigação-ação tem de facto contribuído, em muito, no que respeita aos melhoramentos ocorridos nas práticas educativas, conseguindo atingir o seu principal objetivo que é o de realizar melhorias, mudando algo que está errado, encontrando estratégias inovadoras. Tal como referem Bogdan & Biklen, a investigação-ação “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (1994: 292-293); neste tipo de estudo, os investigadores são

observadores participantes e são eles que intervêm procurando melhorar algo que encontraram de insatisfatório no contexto do estudo.

Por outro lado, este tipo de metodologia de investigação possui uma dupla finalidade, a da investigação e a da formação, tendo sido visível que, não só tem contribuído com benefícios para a vertente educativa, como também tem trazido ganhos a nível pessoal, da pessoa do investigador, e também ao nível profissional.

A investigação-ação é produtora de novas práticas e novas conceções, porém, tal como nos adverte Sanches, é preciso prudência relativamente ao modo de produção das mudanças que se pretendem realizar, ou seja, não pode ser uma atividade individual:

“a introdução de transformações numa determinada situação educativa com o propósito de dar solução a problemas identificados só pode ser feita pelos próprios professores, em parceria com os seus colegas, com os seus alunos e respectivas famílias, nos contextos em que as problemáticas se desencadeiam” (Sanches, 2005: 131).

Uma das principais dificuldades que tornam o projeto de investigação-ação num método complexo deve-se ao facto de o investigador ser observador participante e, em simultâneo, este também ser alvo de observação. Em concordância com o que diz Vasconcelos:

“De vez em quando falhava uma observação, quando me parecia que estava atrasada no registo dos acontecimentos, mas só muito raramente, pois sentia-me sempre dividida entre a minha actividade docente e a necessidade, quase a urgência, de estar completamente imersa na investigação” (1997: 53).

Assim, vivenciei a complexidade existente em ser investigador de cariz observador participante ao longo de todo o estágio, e também eu me deparei com dificuldades quando, na ação, me faltava o tempo para realizar notas de campo que sabia que seriam fundamentais para a minha investigação.

Coutinho et al demonstra-nos, apelando a diferentes autores, as diferentes características que a Investigação-Ação apresenta são as seguintes:

- A primeira diz-nos que este tipo de investigação é “participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo” (Zuber-Skerritt, 1992).
- A segunda diz-nos que é “prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade” (Coutinho, 2005).
- A terceira característica diz-nos que é “cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (Cortesão, 1998).
- A quarta mostra-nos que é “crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas as melhores práticas no seu trabalho [...] mas também, actuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições” (Zuber-Skerritt, 1992).
- A última característica diz-nos que esta metodologia é “auto-avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (2009: 262-263).

É importante referir que uma das principais características deste tipo de investigação é o facto da mesma se processar em forma de espiral. Essa espiral é composta por um processo cíclico: planificação, ação, observação e reflexão (Cf. imagem 1). Assim sendo, os investigadores precisam de planear a intervenção, agir/intervir, interpretar e refletir acerca da sua ação e do que dela resultou, não sendo necessariamente esta a ordem a seguir. Se após a reflexão do primeiro ciclo o investigador considerar que não atingiu o seu objetivo de mudança inicia um novo ciclo: rever, agir, observar e refletir.

Em suma, para finalizar este ponto de fundamentação considero importante referir que:

“a Investigação-Ação forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação;

transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008: 11).

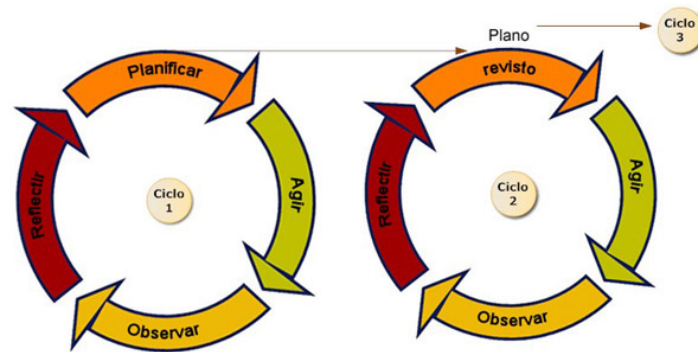


Imagem 1: Representação gráfica do caráter circular da investigação ação (In Coutinho et al, 2009).

### 3. Procedimentos de recolha e análise de informação

O processo de recolha de informação é uma parte muito determinante para toda a elaboração de um projeto de investigação. É através da recolha de informação que o investigador fica com os registos daquilo que observou para, mais tarde, analisar e refletir. Como refere Latorre, o investigador não só deve registar o que observa como também:

“tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspetos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar” (2003 citado por Coutinho, et al, 2009: 373).

O processo de recolha de informação sobre o que observou e sobre a sua intervenção, permite então uma melhor reflexão acerca dos métodos que tem que utilizar para atingir os seus objetivos e realizar as melhorias pretendidas na prática.

Em concordância com Costa “o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador e os principais procedimentos são a presença prolongada no contexto social em estudo e o contacto direto, em primeira mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos” (1986: 137). A observação participante é aquela que melhor permite ao investigador uma melhor observação do real e, só estando presente no contexto é que consegue recolher informações concisas.

Existem diferentes formas do investigador proceder ao registo de informações. Em seguida, irei apresentar os procedimentos que optei para recolher informações para o meu projeto de investigação-ação.

### **3.1. Observação**

"A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas" (Aires, 2011: 24-25).

A observação foi o primeiro e mais importante método de recolha de informação. Enquanto observadora participante, baseie-me na observação e participação nos atos, interações e momentos de rotina das crianças e equipa pedagógica. Ao longo do primeiro estágio em Creche tentei educar o meu próprio olhar e tentei saber observar e participar sem que não prejudicasse nenhuma dessas duas ações.

Este tipo de procedimento de recolha de informação é o mais concreto e conciso pois oferece ao investigador a oportunidade de descrever com detalhe as situações que observou precisamente como elas aconteceram.

### **3.2. Registo**

Registrar aquilo que observa é uma tarefa que o investigador não deve deixar de parte, pelo contrário, deve dar grande ênfase a este procedimento. Com a descrição do que observa, ou seja, com a realização de notas de campo, os investigadores conseguem tirar um melhor partido das observações pois ficam com o seu registo para mais tarde ser analisado. Sendo mais precisa, as notas de campo:

“dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa o decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994: 150).

Por serem tão importantes, o investigador deve redigir as suas notas de campo de uma forma clara e o mais detalhada possível para que possa usufruir ao máximo das mesmas. Segundo Bogdan & Biklen “as notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto” (1994: 150-151).

O investigador pode utilizar não apenas as notas de campo como método de registo, ma também pode efetuar registos multimédia. Este tipo de registo pode ser muito benéfico para toda a investigação pelo seu carácter prático e pelo facto de captar momentos bastante ricos, tal como referem Bogdan & Biklen:

"a utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjugação com a observação participante. Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (1994: 189).

Constatei que, ao realizar o registo fotográfico ou videográfico, o investigar deve ser o mais discreto possível, em concordância com o que nos dizem Bogdan & Biklen “O investigador fotográfico tem de passar a ser, tanto quanto possível, invisível” (1994: 141), uma vez que, se os sujeitos observados notarem a presença da máquina fotográfica/filmar ou telemóvel, podem adulterar o momento ou a interação e isso irá distorcer a realidade.

No primeiro momento de estágio, tive oportunidade de recorrer a estes procedimentos de recolha de informação. As notas de campo, o registo fotográfico e videográfico são, realmente, de grande importância para toda a investigação, pois é algo que está

registado e guardado, que mais tarde estarão ao dispor do investigador e serão fundamentais para a elaboração da investigação.

### **3.3. Conversas informais**

“as conversas informais baseiam-se em questões que surgem, naturalmente, da interação entre as pessoas, muitas vezes no decurso da recolha de dados, durante a observação participante.” (Patton, 2002, citado por Mendes, 2012)

Utilizei bastante este tipo de recolha de informação no primeiro momento de estágio. Considero este tipo de conversas fundamentais para o meu trabalho de investigação pois, a partir delas consegui recolher diversas informações acerca das conceções das educadoras cooperantes que, mais tarde, pude constar através de observações se de facto as coisas se passavam como as próprias referiam.

Foram também nestes momentos que refleti com as educadoras cooperantes e que tive acesso às suas opiniões pessoais acerca de diversos temas que me interessavam e que também aprendi muito acerca das práticas educativas e das rotinas em Creche e Jardim-de-Infância.

### **3.4. Pesquisa e Análise documental**

Nos estágios, utilizei este tipo de procedimento de recolha de informação, a pesquisa documental, consultando e analisando documentos como o projeto curricular e o projeto pedagógico da instituição. Através da consulta e análise destes documentos, recolhi informações bastante relevantes sobre a instituição onde estagiei, como por exemplo, normas das instituições, objetivo e seu funcionamento, sobre as equipas pedagógicas de um modo geral e, especialmente, sobre os grupos de crianças com quem trabalhei.

Como referem Walsh, Tobin, & Graue "a análise documental centra-se na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto" (2002: 1055). Para os investigadores, este tipo de análise pode oferecer-lhe informações importantes sobre os contextos onde estão a realizar o projeto

e sobre o grupo de sujeitos que participam nele. Ter acesso a estes documentos é, assim, uma mais-valia para os investigadores.

### **3.5. Inquérito por questionário**

Como referem Carmo e Ferreira “o inquérito por questionário é realizado de forma não presencial, sendo que o investigador e o inquirido não interagem” (1998: 138).

Este tipo de procedimento é realizado pelo investigador com o objetivo de tentar compreender quais são as conceções e opiniões pessoais do sujeito inquirido. Posteriormente, quando os inquiridos entregam as respostas ao investigador, este deve analisá-las minuciosamente e tentar interpretar as mesmas.

Uma vez que este método não é realizado de forma presencial, este aspeto pode constituir um problema devendo assim o investigador, na elaboração das perguntas, ser o mais cuidadoso possível.

O inquérito por questionário foi o procedimento que escolhi para efetuar no meu projeto de investigação, tendo enviado por correio eletrónico as seguintes quatro questões:

- 1) Quais as suas conceções acerca da disciplina?
- 2) Quais as práticas que utiliza para instaurar a disciplina?
- 3) Quais as suas conceções relativamente à intervenção do adulto em situações de conflito entre as crianças?
- 4) No caso de presenciarem intervenções e atitudes no âmbito da disciplina por parte de outros membros da equipa pedagógica, com as quais não concorda, como costuma agir?

# Capítulo 3 – Apresentação dos Contextos

---

Neste ponto irei proceder à apresentação dos dois contextos onde realizei os meus estágios, nos quais coloquei em prática o meu projeto de investigação. Irei caracterizar as instituições, as equipas pedagógicas e os grupos de crianças que acompanhei ao longo dos estágios. Foi nestes contextos que realizei inúmeras aprendizagens e aprofundei conhecimentos fundamentais para o meu futuro enquanto educadora de infância.

Destaco ainda que algumas informações presentes neste subcapítulo foram obtidas através dos Projetos Pedagógicos e Projetos de Sala de ambos os contextos.

## **1. Instituição A**

A instituição A, onde realizei o meu estágio em contexto de Creche, está situada em Setúbal. Localiza-se num bairro bastante calmo e é comparável ao meio rural devido ao facto de existir uma grande proximidade entre as pessoas. O tipo de habitação preponderante são as vivendas e a população que aí habita é, maioritariamente, envelhecida. No que respeita a infraestruturas de saneamento básico, o bairro dispõe de água, luz, esgotos e recolha de lixo, sendo um local de fácil acesso servido pela rede de transportes públicos. É sobretudo um bairro habitacional e, por isso, o comércio e os serviços são raros, apenas possuindo alguns estabelecimentos comerciais, como por exemplo: cafés, supermercados, pequenas lojas e um mercado. Para além disso, o bairro conta ainda com a Junta de Freguesia, espaços lúdicos como um jardim, algumas coletividades vizinhas e, numa zona próxima, as piscinas municipais. Em relação a outros equipamentos coletivos instalados na zona, este bairro conta com uma Escola do 1o Ciclo do Ensino Básico e 3 Instituições para a Infância (Creche e Jardim de Infância).

A instituição encontra-se a funcionar desde 1982. A sua área de intervenção é o apoio à infância e reúne três respostas sociais, Creche, Jardim de Infância e CATL, num total de 150 crianças, com idades compreendidas entre os 4/5 meses e os 10 anos.

A instituição encontra-se organizada em áreas: Área da administração, que é composta pelo hall de entrada, a secretaria e pelo gabinete da coordenação; Área do pessoal, que é constituída pela sala do pessoal, pelas instalações sanitárias e pela recepção; Área de uso das crianças, composta por 3 salas de Creche, 3 salas de Jardim-de-Infância, 1 sala de C.A.T.L, todas elas com instalações sanitárias adequadas às faixas etárias, 2 arrecadações de material pedagógico, 1 refeitório e 1 dormitório; Área de serviços gerais, composta pela copa da cozinha, a lavandaria, a despensa de material de limpeza e a despensa para géneros alimentares.

Possui também um espaço exterior que é um espaço amplo e rico que se localiza à volta de todo o edifício. Oferece às crianças um espaço onde podem descontraírem, explorar e movimentar-se, desenvolvendo atividades relacionadas com a motricidade global. Está dividido em diferentes zonas, utilizadas pelas várias valências da Instituição: as crianças da Creche usufruem mais da zona de areia perto do campo de futebol, as

crianças do ATL o próprio campo de futebol e a zona em frente ao ATL e as crianças do Jardim-de-Infância a zona dos equipamentos que tem um escorrega, uma casinha e uma estrutura para subir e descer. É um espaço composto por árvores, plantas, diferentes pisos com desníveis e elevações, uma rampa de acesso para carrinhos de bebé ou cadeirinhas de rodas. No exterior, as crianças usufruem de um privilegiado contacto com a natureza onde há a oportunidade de frequentemente observarmos ovelhas e cavalos que pastam junto à instituição, bem como todo o verde que nos rodeia. Este é também um espaço rico de contacto social com as crianças e adultos das diferentes salas com diferentes idades.

### **1.1. Caracterização da sala de Creche**

Durante as semanas de estágio na sala A, consegui observar a forma como a educadora organiza o seu espaço educativo. O espaço encontra-se dividido por áreas delimitadas pelo mobiliário que as integram. As intencionalidades da educadora ao organizar o espaço por áreas são, proporcionar autonomia às crianças, pois como o espaço e os materiais estão bem organizados não existindo tanta dependência do adulto e promover um variado conjunto de vivências que permitam às crianças o desenvolvimento social, (criar momentos de interação entre pares e entre crianças e adultos), cognitivo e também motor, criando assim “um espaço nítido (“divisão clara do espaço”), condição fundamental para a criança não se ‘perder’, e assim poder ser independente do adulto; que se oferecem materiais agrupados de forma perceptível e acessível para facilitar a perceção da criança e tornar possível o seu uso independente” (Oliveira-Formosinho, 2013: 87).

O espaço da sala A. está, assim, organizada por áreas de brincadeira, de aprendizagem e também áreas de cuidados. É importante que a área de cuidados esteja afastada das restantes áreas para que, nos momentos de higiene, as crianças sejam cuidadas com uma maior intimidade. É também importante referir que a casa de banho onde as crianças que já não utilizam fralda fazem as suas necessidades básicas, fica situada perto da sala e está bem equipada com vários lavatórios à medida das crianças (o que possibilita que lavem as mãos sozinhas, apesar de que a maioria ainda não o faz nesta sala), várias sanitas também à medida, bacias que podem ser transportados para a sala quando

alguma criança ainda está na fase de transição para prescindir da fralda e também um chuveiro, caso exista a necessidade de proceder à higiene corporal das crianças.

Apesar de ser importante uma sala organizada por áreas, com mobiliário e materiais diversos, também é fundamental que exista um espaço aberto. Este espaço permite que as crianças se movimentem livremente, se deitem no chão, corram, rebolem, rastejem, movimentem brinquedos de outras áreas para esse espaço. Tal como é mencionado por Lally & Stewart:

“Um centro aberto deixa as crianças verem quais são as actividades disponíveis na sala. As crianças também conseguem chegar facilmente onde desejam. Conseguem ver a educadora do outro lado da sala e este consegue ver e responder a qualquer criança que precise de atenção. Um centro aberto possibilita a flexibilidade máxima e deixa que as crianças circulem pelas diferentes áreas”. (1990, citado em Post & Hohmann, 2007: 105)

Tal como a rotina diária, também a organização do espaço e dos materiais deve ser flexível, devendo ser modificada as vezes que a educadora entender, consoante as necessidades do grupo de crianças. Estas modificações no espaço e nos materiais, exigem uma prévia observação do modo como as crianças se comportam em relação ao espaço e como exploram os materiais para que depois se possa refletir se aquela forma de organização está ou não a resultar.

A educadora tem essa preocupação pois, ao longo destas semanas, tive oportunidade de assistir e ajudar na escolha de novos materiais para a sala. Previamente a educadora conversou comigo sobre os materiais que tinha à disposição das crianças e constatou que alguns já não eram tão explorados pelas crianças, como por exemplo um barco pirata. Verificámos também que o facto de existirem muitos conflitos entre crianças poderia também estar relacionado com a falta de motivação para explorar os materiais que estavam disponíveis na sala. Este ajustamento das áreas e dos materiais é muito importante, tal como Post & Hohmann referem:

“Enquanto que a necessidade de explorar e brincar é uma constante ao longo da infância e da meninice, aquilo com que as crianças muito novas querem brincar e o que querem explorar varia continuamente à medida que vão crescendo e se vão desenvolvendo. Consequentemente, o ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses da criança sempre em mudança” (2007: 102).

No que se refere à arrumação da sala, este momento da rotina é feito tanto pelos adultos da equipa como pelas crianças. Considero importante ser também feito pelas crianças uma vez que, ao arrumarem os materiais, possibilita que pensem e que saibam a que áreas pertencem e em que caixas estão guardados. Isso vai permitir-lhes que conheçam melhor o espaço e também a organização dos materiais. Observei várias vezes a educadora a cantar uma música “Está na hora de arrumar, os brinquedos no lugar(...)”. A sua intencionalidade era a de facilitar e motivar as crianças no sentido de lhes dar a entender que esse momento vai chegar.

A sala A. está equipada com o seguinte mobiliário: um balcão com um lavatório, onde normalmente são colocadas algumas caixas; uma prateleira que se encontra por cima desse balcão onde estão as águas das crianças e os lanches que as mesmas trazem de casa; o fraldário com gavetas em baixo do mesmo (uma gaveta para cada criança); duas mesas em formato de “meia-lua” que formam uma só que serve para as crianças desenharem, fazerem o reforço da manhã, jogarem e realizarem algumas atividades propostas, ou não propostas, pela educadora; dois armários compartimentados onde estão arrumados os diversos materiais das diferentes áreas e num dos armários (na prateleira onde as crianças não têm alcance) estão documentos da educadora e materiais como tesouras, canetas, cola, o rádio onde é colocada música na hora da sesta e em alguns momentos da rotina; uma cozinha de brincar; uma mesa quadrada que pertence à área da casinha; três cadeiras que pertencem à área da casinha; dezasseis cadeiras; um espelho; dezassete catres; cestos de arrumação para brinquedos; bolsas penduradas na parede onde as crianças arrumam os sapatos na hora da sesta.

## **1.2. Caracterização do grupo (primeiro estágio)**

No primeiro contexto de estágio, estive com um grupo de crianças, horizontal, constituído por 18 crianças, duas nascidas no ano de 2012 e 16 no ano de 2013. Eram 10 rapazes e 8 raparigas. Destas 18 crianças, catorze tinham transitado da sala lilás, uma delas permaneceu na sala laranja, pois ficou do grupo anterior porque tinha necessidades educativas especiais (atraso no desenvolvimento global, diagnosticado pelo médico). Para além dessas crianças entraram mais três novas na instituição que ficaram no grupo da sala laranja, contudo, no final de Setembro desse ano, uma das crianças novas desistiu, uma vez que, os pais acreditavam que a criança nunca se iria habituar.

No geral as crianças provinham de famílias de classe média a classe média baixa, todas elas residentes em Setúbal. A maioria das crianças viviam com o pai e a mãe, e uma das crianças encontrava-se na institucionalizada no Centro.

Ocorreram mudanças bastante notórias no início do ano letivo, especialmente a nível das brincadeiras realizadas e ao nível do desenvolvimento da linguagem verbal. Contudo, segundo a educadora e segundo o que observei ao longo dos meses que lá estive, o grupo fez muitas evoluções nestes aspetos, começando-se a uniformizar.

Era um grupo bastante agitado, no geral, possuíam algumas dificuldades no que respeitava à partilha de brinquedos foi no clima destes conflitos que surgiu o meu interesse pelo tema do meu relatório. Apesar dos conflitos existentes, as crianças brincavam muito em conjunto e, com o passar dos meses, fui verificando e intervindo para melhor esses momentos tão ricos de brincadeira, tentando torná-los em momentos mais calmos e ainda mais proveitosos.

Alguns elementos do grupo tinham uma maior necessidade da presença de um adulto nos momentos de brincadeira livre, um adulto que puxasse por eles e que, de alguma forma, de lhe atenção e criasse um ambiente estimulante. Tive oportunidade de assistir à diferença que fazia, a presença de um adulto na brincadeira daquelas duas crianças e, por outro lado, a ausência. Quando o adulto não estava disponível para brincar essas duas crianças divertiam-se a bater um ao outro, a atirar brinquedos pelo ar, a empurrar

e bater nas outras crianças, etc. Quando o adulto estava disponível as crianças mostravam-se interessadas ao longo das brincadeiras e muito participativas, deixando de parte esses atos. Existia também uma diferença significativa na postura dessas duas crianças entre o momento de brincadeira livre e o momento em que a educadora propunha atividades, onde mais uma vez, nesta última, as crianças se mostravam bastante entusiasmadas na realização das mesmas e não tinham esse tipo de atos, tudo leva a crer que isso se devia ao facto de estar um adulto sempre disponível para elas.

Contudo, fui bastante feliz com estas crianças e penso que elas também foram enquanto lá estive, tendo em conta que sempre estive disponível para todas, sem exceção, para as apoiar nas suas dificuldades e para passarmos bons momentos nos diversos momentos da rotina. Foram o primeiro grupo de crianças de todos os contextos de estágio por onde passei e, sem dúvida jamais as esquecerei e jamais irei perder o carinho que sinto por elas.

### **1.3. Caracterização do grupo (segundo estágio)**

O grupo da sala L., onde estive a estagiar no segundo momento de estágio em Creche, é um grupo horizontal, constituído por 16 crianças, nascidas em 2015. São 5 rapazes e 11 raparigas. Destas 16 crianças, 11 transitaram da sala rosa (sala de berçário da instituição) e entraram 5 novas crianças, refletindo-se nos primeiros meses do ano letivo todo o processo de adaptação à Creche.

As crianças provêm de famílias de classe média a média baixa, sendo que todas elas residiam em Setúbal. Nem todas as crianças vivem com o pai e a mãe.

Em concordância com a educadora, a sala é demasiado pequena e “pobre” a nível de materiais pedagógicos para 16 crianças, porém é uma situação que acontece por todo o nosso país e difícil de contornar. Penso que esta falta de espaço e de materiais para as crianças explorarem, tornava as crianças um pouco agitadas e, algumas vezes perdidas, fazendo com que tivessem atos menos corretos umas com as outras.

A diferença de idades existente entre as crianças do grupo da sala L. não é muito significativa, sendo de apenas 9 meses. Contudo, é ainda um pouco complicado para a

equipa pedagógica a gestão de materiais e equipamentos, tendo em consideração a falta deles e também porque, esses 9 meses, fazem alguma diferença no que respeita aos interesses e necessidades, que no início são bastante significativas, sendo que algumas crianças já correm, já sobem para cima das mesas e cadeiras e algumas ainda gatinham; crianças que já comem sozinhas sentadas à mesa e já vão tendo alguma autonomia, mas que contudo, ainda precisam de algum apoio dos adultos e crianças que nem se sentam à mesa porque não conseguem comer sozinhas e porque os pés não chegam ao chão, por isso têm que comer numa cadeira de refeição, etc. Tendo em consideração estas diferenças de necessidades, verifiquei que era complicado para a equipa conseguir apoiar todas as crianças, o que é algo preocupante tendo em conta que se trata de crianças tão pequenas e, tendo ainda mais em consideração que estão em fase de adaptação e necessitam do dobro do apoio.

Apesar da azáfama do primeiro mês na Creche, onde todas as crianças estavam agitadas pois a maioria chorava durante bastante tempo por se encontrarem desamparadas face à fase pela qual estavam a passar, pareceu-me um grupo bastante interativo e, ainda assim, calmo capaz de criar um ambiente harmonioso.

Pessoalmente, adorei estagiar com este grupo de crianças tendo em consideração a faixa etária e porque me afeiçoei rapidamente a todas as crianças, talvez também pelo facto de estarem em adaptação e se terem afeiçoado, também elas, a mim, pois algumas entraram nas semanas que já lá estava e, tudo leva a crer que me tomaram como uma figura de referência tal como os restantes membros da equipa pedagógica.

## **2. Instituição B**

O projeto para a construção desta instituição, onde realizei o meu estágio em contexto de Jardim-de-Infância, iniciou-se numa zona carenciada da cidade de Setúbal, em 1970. Inicialmente, e com o auxílio do Sr. Padre, um grupo de senhoras agregadas ao Viriato auxiliavam as crianças dessa zona apenas ao nível da oferta de sopa. Dessa ajuda surgiu a primeira sala da instituição com 25 crianças onde os principais objetivos das senhoras era ocupar, entreter e divertir as crianças e também alimentá-las.

Em 1971, um ano depois do surgimento da primeira sala, tudo se tornou oficial com o protocolo com a Segurança Social e com a contratação de uma primeira funcionária com estágio. Posto isso, começou-se a servir uma refeição completa às crianças da instituição.

De 1972 a 1973, este projeto expande-se criando uma outra instituição, que contém uma sala de Jardim-de-Infância e uma sala de ATL. Com o crescimento da zona e do projeto estas instituições começam a ser dirigidas pelo Centro Social onde esta direção implementa uma sala com renovações ao nível da estrutura e ao nível de capacidade de crianças (50 crianças) e também a criação de um espaço exterior adequado para as crianças frequentarem.

Em 1993, a instituição deslocou-se para o seu local atual. A Câmara Municipal de Setúbal foi quem disponibilizou o local e, em vez de Jardim-de-Infância passou a ser Centro Infantil, com a existência de uma sala para crianças da faixa etária entre os 2 e os 3 anos, uma sala de Jardim-de-Infância e uma sala de ATL. Todavia, em 1999, a sala de ATL fecha e passa a existir três salas de Jardim-de-Infância, como existe atualmente.

É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e tem capacidade para acolher 75 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. O horário de funcionamento é entre as 7h 30m e as 18h 30m, existindo um prolongamento até às 19h. A instituição disponibiliza duas refeições diárias, o almoço e lanche, e as ementas dessas refeições são elaboradas por uma nutricionista e afixadas semanalmente.

A instituição é IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) qualificada como Instituto de Organizações ou Instituições da Igreja Católica, inscrita no componente

registo das IPSS sob o nº 21/86, adotando a forma de Centro Social e Paroquial. Rege-se pelas disposições do Estatuto das IPSS e pelas normas aplicáveis, respeitando as disposições da Concordata de 2004.

A instituição está dividida por espaços: A zona de utilização das crianças composta por: 3 salas de atividades, todas elas com casa de banho adequadas às faixas etárias; 1 refeitório; 1 sala de acolhimento, onde para além de se realizar o momento de acolhimento é também um espaço para as crianças verem filmes, lerem livros e também onde as educadoras mostram alguns vídeos ou músicas às crianças; Zona de utilização do pessoal, constituída por 1 cozinha; 2 casas de banho; 1 gabinete da Diretora Executiva; 1 sala de recursos, onde as educadoras realizam as suas reuniões semanais e usufruem das horas não letivas; 1 despensa de material pedagógico, que contém instrumentos musicais, materiais para a realização de atividades de expressão motora e outros materiais necessários às realizações de atividades de expressão plástica como cartolinas, canetas para pintar tecido, esponjas, etc.; 2 despensas da cozinha; 1 lavandaria; Zona de atendimento composta pela secretaria/papelaria.

### **2.1.Caracterização da sala de Jardim-de-Infância**

O ambiente físico de uma sala de jardim de infância deve proporcionar à criança conforto e felicidade. Um espaço que seja suficientemente desafiante de forma a oferecer às crianças vivências únicas de aprendizagem e promotoras do seu desenvolvimento a nível global. Tal como referem Oliveira-Formosinho et al, o espaço deve ser visto “como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer” a educadora deve procurar proporcionar um espaço “aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; organizado e flexível; plural e diverso” (2011: 11).

Segundo as OCPE, a organização do espaço e as estruturas dos materiais,

“são a expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que a educadora se interroge sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (OCEPE, 1997: 37)

Ao longo das semanas de estágio tive oportunidade de observar que a educadora organizou o espaço e introduziu materiais de modo intencional, por exemplo, as painéis da área da casinha não são de plástico são de metal (iguais às reais), a própria disposição da sala por áreas, etc.

É fundamental que as crianças se sintam bem no espaço, que se divirtam com os materiais que nele existem, que se sintam motivadas a explorá-los todos os dias. Por isso, a educadora deve focar-se especialmente nas crianças quando pensa na organização do ambiente físico da sua sala e, até mesmo, partir das opiniões/sugestões delas para realizar essa mesma organização. A sala é uma sala com as características referidas por Oliveira-Formosinho et al, ou seja, um espaço que “permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção de experiência dessa pluralidade” (2013: 83).

Na sala B., o espaço encontra-se dividido por áreas, onde as mesmas são delimitadas pelo mobiliário. A educadora organiza o espaço por áreas de modo a proporcionar um ambiente de aprendizagem ativa, onde as crianças aprendem através das suas ações e experiências quotidianas. Tal como referem Weikart e Hohmann, “O conjunto de áreas de interesse bem organizadas e bem equipadas constitui a base do processo planejar-fazer-rever característico da High/Scope, bem como serve de estrutura aos restantes elementos da rotina diária” (1997: 216).

O espaço da sala B. é bastante amplo e arejado, cheio de luz solar, com um mobiliário adequado e suficiente para suprir as necessidades. É constituído por 4 mesas (uma delas da área da casinha), por volta de 30 cadeiras (onde cinco pertencem também à área da casinha), alguns armários e prateleiras situados nas diferentes áreas, caixas onde são guardados materiais, várias peças de mobiliário de casa (também da área da casinha), catres que se destinam às crianças que ainda dormem a sesta, caixas de pertences pessoais das crianças e uma ampla casa de banho. Também por toda a sala estão dispostos vários placares na parede, onde são sempre afixados trabalhos das crianças.

## **2.2. Caracterização do grupo (primeiro estágio)**

No primeiro momento de estágio em Jardim-de-Infância estive com um grupo *vertical* de 21 crianças, com faixas etárias compreendidas entre os 2 e os 6 anos, na sala dos diamantes. Tendo em consideração à diferença de idades entre as crianças do grupo, foi necessária uma intervenção mais diversificada, ou seja, tentei intervir de forma diferente tendo em consideração a faixa etária das crianças envolvidas, por exemplo, num conflito entre pares, e as suas diferentes necessidades. Penso que há uma grande diferença entre uma criança com 2 anos, que necessita de um tipo de diálogo e explicação diferente do que uma com 6.

Neste grupo existiam pelo menos 4 crianças com nacionalidades diferentes, coreana e brasileira. Considero que este é um fator que traz muitos benefícios para as crianças pois desde cedo começam a lidar com outras culturas e, especialmente, com outra língua e, para além disso, a educadora dava sempre muito valor a esses aspetos, trazendo, por exemplo, músicas para dias especiais como o dia do pai na língua materna dessas crianças.

Tendo em consideração as minhas observações, este grupo de crianças era bastante unido, na maioria das vezes, muito disponível para ajudar as colegas com dificuldades em alguma atividade e noutros momentos da rotina, interessado em aprender e feliz, pois a liberdade dada pela educadora, que sempre pensava muito nos interesses das crianças, permitia que se sentissem motivadas para aprender a brincar.

Foi uma experiência inesquecível, uma vez que vivi momentos muito gratificantes e memoráveis com estas crianças que me fizeram crescer enquanto futura educadora de infância e que me ensinaram muitas coisas.

## **2.3. Caracterização do grupo (segundo estágio)**

No segundo momento de estágio neste contexto estive com um grupo *vertical* de 23 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos, na sala dos diamantes. De entre essas crianças, 8 entraram de novo, e 15 já pertenciam ao grupo do ano anterior.

Considero que, apesar de a maioria das crianças se ter mantido no grupo, grande parte das crianças que entraram eram de uma faixa etária mais baixa, entre os 2 e os 3 anos, na sua maioria. Assim sendo, as necessidades do grupo, de uma forma geral, alteram-se. Tendo em consideração as minhas observações, continuou a ser um grupo bastante unido, na maioria das vezes, onde os mais velhos apoiavam os mais novos nas suas dificuldades do dia-a-dia.

Na minha opinião foi muito bom poder voltar a estar com algumas das crianças com quem tinha estagiado no primeiro momento do estágio em Jardim-de-Infância e foi muito gratificante ver como elas ainda se lembravam de mim e como me receberam, mais uma vez de braços abertos, apresentando-me às novas crianças, pelas quais fui também bastante bem recebida.

# Capítulo 4 – Apresentação e Interpretação da Intervenção

---

Neste capítulo irei descrever toda a minha intervenção em ambos os contextos pedagógicos de estágio através da exposição de situações observadas e registos em notas de campo, bem como a sua análise interpretativa e reflexiva. Para além disso, considereei pertinente colocar também neste capítulo a articulação e o cruzamento das respostas dadas pelas educadoras cooperantes dos dois contextos ao inquérito por questionário, com a sua prática educativa.

## **1. Intervenção no contexto pedagógico de Creche**

Foi durante o estágio realizado neste contexto que defini o tema para o presente relatório, após várias observações de situação de conflito entre as crianças e de me deparar com a dificuldade em saber o que fazer nessas situações.

O ponto de partida para as minhas intervenções neste contexto emergiu da minha reflexão sobre essas situações de conflito e do meu desejo de saber responder-lhes adequadamente. À medida que o tempo ia passando, ia-me apercebendo das minhas verdadeiras intencionalidades quando intervinha em situações de conflito e de indisciplina. Percebi que não se tratava apenas de me dirigir às crianças e intervir, por exemplo, como fiz na seguinte situação:

“Apercebi-me de uma disputa por uma boneca entre a B. e a A. e, para ajudar disse “B. dá lá a boneca à A. que ela a tinha primeiro”.

[Nota de campo, 19 Outubro 2015]

Era necessário bem mais do que isso. Eu sabia que não queria adotar uma atitude autoritária e que, se a adotasse, não iria evoluir enquanto futura profissional. As minhas intervenções foram melhorando a partir do momento em que me apercebi das minhas verdadeiras intencionalidades relativamente ao tema que escolhi e ao que queria transmitir àquelas crianças. Pude constatar que as minhas intervenções tinham melhorado através das respostas, verbais e, especialmente, não-verbais que as crianças me davam, como por exemplo:

“A M. tinha uma boneca na mão e a R. aproximou-se e tirou-lhe a boneca. A M. começou a chorar em direção a mim, conversei com a R. explicando que quando um amigo tem um brinquedo temos que esperar que esse amigo não o queira mais e depois o empreste. Depois de explicar, propus à R. que fosse comigo descobrir uma boneca parecida, enquanto a M. brincava com a outra boneca. Apercebi-me que a criança concordou porque interpretei o seu comportamento não-verbal: deu-me a mão, o que me levou a considerar que esteve de acordo”.

[Nota de campo, 16 Novembro 2015]

A cada dia que passava, fui tentando encontrar estratégias mais adequadas para intervir junto das crianças, ajudando-as a encontrar as suas próprias soluções ou a desenvolver diálogos com elas, nos quais tentava explicar o porquê daquela atitude ou ato não serem os mais adequados, pois apercebi-me de que os adultos da equipa pedagógica tinham muita tendência para censurar as crianças, sem lhes oferecerem uma explicação que possibilitasse a compreensão dessa censura, tal como a seguinte nota de campo ilustra:

“A auxiliar S. manda calar o L., pois a criança estava a gritar, sem dar uma justificação”.

[Nota de campo, 3 Novembro 2015]

Ao longo do período de estágio em Creche com crianças entre os 2 os 3 anos de idade, apercebi-me também, de que o momento de grande grupo era um momento difícil para todos os que nele intervinham. Este momento fazia parte da rotina diária das crianças, e é um momento que muitas educadoras incorporam nas rotinas das salas de Creche e de Jardim-de-Infância.

Na sala onde estagiei, este momento realizava-se da parte da manhã, por volta das 10h, quando as crianças marcavam as suas presenças, ouviam uma história contada pela educadora, cantavam músicas, desenvolviam diálogos sobre algumas datas importantes (São Martinho, Dia Internacional do Pijama, etc.). Na minha opinião, o aspeto desfavorável deste momento, residia nas exigências que eram feitas às crianças, como por exemplo, obrigá-las a manterem-se sentadas, em silêncio e imóveis, durante sensivelmente 30 minutos. Assisti e participei em todos estes momentos e pude observar que algumas crianças tinham bastante interesse e adoravam-nos e, quando não existiam, sentiam a sua falta, como registei em nota de campo a seguinte observação de uma criança:

“A B. apercebeu-se que ainda não tinha acontecido o momento de grande grupo (pois a educadora tinha faltado nesse dia e as auxiliares não fizeram esse momento) e perguntou-me “Oh Rita, porque é que hoje não contamos uma história?”. Como já

estava quase no momento da higiene, tive que lhe explicar que nesse dia não havia momento de grande grupo, pois a educadora não estava”.

[Nota de campo, 14 Dezembro 2015]

Porém, para outras crianças, este momento de grande grupo era aborrecido e não tiravam proveito daquilo que a educadora lhes pretendia transmitir, fosse com uma história ou com um diálogo, pois tudo me levava a crer, que essas crianças ansiavam pelo momento de brincadeira livre. Em nota de campo registei atitudes de algumas crianças durante esse momento de grande grupo que demonstram o seu desinteresse e a sua inquietação:

“O T. começou a dar pontapés no N., que estava ao seu lado no momento de grande grupo e a educadora pediu-lhe para ele estar quieto, pois estava a magoar os amigos e estava a impedi-la de contar a história”.

[Nota de campo, 18 Novembro 2015]

“No momento de grande grupo, o D. levantou-se e dirigiu-se à área da casinha, sorratamente, e começou a brincar. A educadora chamou-o algumas vezes para ele se juntar novamente ao grupo, sendo ignorada; a auxiliar levanta-se da cadeira e pega na criança, levando-a ao colo de volta para o grande grupo e a criança começou a chorar”.

[Nota de campo, 17 Novembro 2015]

“O J. estava encostado à prateleira dos livros, no momento de grande grupo, tira um livro e começa a folheá-lo. Ao ver isto a educadora diz-lhe, ameaçando “Oh J. guarda o livro no seu lugar, agora é o momento de grande grupo, queres que eu coloque a tua fotografia nas núvens?!\* A criança guarda o livro e abana a cabeça dizendo que não”.

[Nota de campo, 9 Novembro 2015]

\* Mapa de presenças feito pela educadora que consistia num comboio com felcro, onde as fotografias das crianças que estavam presentes iam para uma das carruagens do comboio e a foto das crianças que não estavam iam para as núvens, que por sua vez se encontravam por cima das carruagens.

Ao analisar estas três situações registadas por mim em notas de campo, é notável o desinteresse dessas crianças face ao momento de grande grupo, (e é igualmente notável o carácter obrigatório de participar neste momento). Nestas situações, parece-me mais correto que a educadora permita que permaneçam na roda apenas aquelas crianças que realmente têm vontade de estar ali, pois não é obrigando ou chantageando e ameaçando as crianças que elas vão tirar proveito daquilo que estão a escutar, ou que vão tomar atenção à história que lhes está a ser contada.

Relativamente à situação registada na última nota de campo, pareceu-me também muito mais vantajoso para todos que a educadora tivesse explicado corretamente à criança o porquê de não ser o momento mais adequado para folhear o livro, dizendo, por exemplo: “J. esse livro é muito bonito, guarda-o na mão enquanto acabamos o momento de grande grupo e, em seguida quando formos brincar, podes folheá-lo à vontade, pode ser?” em vez de o ameaçar, dizendo que tirava a sua fotografia do comboio das presenças.\*

Relativamente à nota de campo da situação onde a criança se levanta para ir brincar para a área da casinha, pareceu-me mais pertinente que a educadora tivesse interrompido o momento de grande grupo, ou até mesmo a auxiliar, e se tivesse dirigido à criança dizendo-lhe, por exemplo: “D. queres muito brincar na casinha? Então vamos acabar de ouvir a história com os colegas e depois podemos brincar juntos aqui na casinha, o que achas?”.

Ainda relativamente a este momento da rotina, pude intervir algumas vezes com as crianças, ajudando-as a acalmarem-se, tentando explicar-lhes o porquê de terem que estar imóveis e em silêncio pois, se já considero inadequado crianças desta faixa etária serem obrigadas a estarem sossegadas e em silêncio durante tanto tempo, ainda considero pior exigir-lhes isso e, muitas vezes, não lhes oferecer uma explicação.

A seguinte nota de campo ilustra o tipo de intervenção que tive:

“O D. chegou mais tarde à Creche e quando entrou na sala já estávamos todos em roda para o momento de grande grupo. Levantei-me e fui acolhê-lo, pois ele queria (logicamente) ir com a mãe para a sua casa. Quando estava mais calmo sugeri-lhe que ele ficasse sentado no meu colo a ouvir a história, colocando algum suspense e interesse no assunto da história que estava a ser contada pela educadora.”

[Nota de campo, 4 Janeiro 2016]

### **Uma intervenção planificada**

A ideia para a intervenção planificada que realizei neste contexto surgiu após ter observado que não existia nenhum mapa de regras na sala. Como estava com alguma dificuldade em pôr em prática aquilo que tinha (mais ou menos) idealizado, conversei com a educadora que me orientou e apoiou incansavelmente na sua preparação e execução. Decidimos que iria construir um mapa de regras e um jogo do loto.

Sempre tive alguma dificuldade na elaboração de trabalhos de expressão plástica e pouca criatividade, pois nunca foram áreas bem desenvolvidas e exploradas ao longo da minha vida académica e agora, neste momento, senti necessidade de saber pensar com alguma antecedência para posteriormente pôr em prática. Juntando a esta falta de prática nesta área, também o facto de ser uma pessoa um pouco distraída não ajudou e foi aqui que as coisas acabaram por não correr como previa.

Na semana anterior à da realização da atividade, eu e a educadora estivemos a preparar algumas coisas, tais como, imprimir fotografias, reunir o material necessário, planear como iria construir o mapa e o jogo do loto, e decidir em que momento da rotina iriam decorrer as atividades, etc. Chegámos à conclusão que, como iria construir dois instrumentos de trabalho, teriam que ser duas planificações, ou seja, duas atividades apesar de ambas terem a mesma intencionalidade educativa, introduzir os conceitos “certo e errado” e fazê-las ver, através das suas próprias ações (registadas em fotografia), o que se deve e não deve fazer com vista a melhorar a indisciplina na sala, as ações e interações das crianças e os conflitos que delas surgem. Tal como mostra a planificação em anexo V, a atividade baseou-se na leitura de uma história com o título “Tem calma Boris!”, seguida de uma apresentação do mapa “O que devemos e não devemos fazer”, e posteriormente a demonstração do jogo do loto e a sua exploração

com as crianças em pequenos grupos. As atividades ficaram programadas para a semana seguinte, uma na segunda-feira e outra na quarta-feira.

Porém, na segunda-feira, cheguei à Creche com o mapa terminado e, quando a educadora olhou para ele, reparou que eu não o tinha feito da forma como tínhamos planeado. Neste momento fiquei completamente devastada, sem saber o que fazer, com um “nó na garganta” porque sabia que tinha desiludido a educadora e que, por esta falha, tudo o que estava previsto para o momento de grande grupo estava sem efeito. O que aconteceu deveu-se ao facto de eu ser muito distraída, como já havia anteriormente referido, e tinha percebido mal aquilo que tínhamos combinado. De facto, fazia muito mais sentido da forma como era para ser e não da forma como eu o fiz. Muito sucintamente, o que tínhamos combinado era colar numa cartolina uma frase a dizer “sala L. – O que devemos e não devemos fazer”, papel autocolante de cor para dividir a cartolina ao meio, os símbolos do certo e do errado em cada parte da mesma; posteriormente, plastificá-la de modo a torná-la mais resistente e depois, na segunda-feira antes de iniciar a atividade, colocar velcro adesivo nas fotografias para que fossem as crianças a colocarem-nas na cartolina. O que fiz foi: coloquei a frase, coloquei o papel autocolante a separar a cartolina e colei as fotos na mesma. É claro que isto não fazia qualquer sentido para as crianças e, como a educadora referiu, se tivesse apresentado assim o mapa, “O que é que elas iriam fazer? Qual era o objetivo?”. Depois de tudo isto ter acontecido, em conversa com a educadora, decidimos que talvez fosse melhor juntar tudo numa só planificação e então realizar ambas as atividades na quarta-feira.

Na quarta-feira, cheguei à Creche com o material já pronto e modificado e desta vez bem feito. Dei início à atividade pelas 9:35 (momento de grande grupo), começando por ler a história (imagem 2) e penso que foi a parte que correu melhor. Houve uma grande receptividade da parte das crianças, todas se mostraram interessadas, outras estavam, como de costume, mais irrequietas, algumas quiseram participar quando assim o sugeri, outras tiveram algum medo do monstro (fantoche que pertencia ao livro) e houve muitas gargalhadas à mistura. Tentei ler sempre com a entoação adequada, esforcei-me para que o nervosismo não se fizesse sentir e penso que correu bem e fiquei muito contente quando, em reflexão, a educadora me disse que tinha a mesma opinião.

Depois da história passei à apresentação do mapa “O que devemos e não devemos fazer” (imagem 3), e aqui, senti um pouco mais de dificuldade pois o mesmo é um pouco comprido e, tornava-se difícil conseguir segurar nele, segurar nas fotografias e interagir com as crianças; porém a educadora apercebeu-se da minha aflição e foi-me auxiliar neste momento. Penso que também foi muito positivo, as crianças estavam atentas, todas as que colocaram fotografia conseguiram associá-las aos símbolos corretos “certo e errado”.

Por último, no jogo do loto (imagem 4), tentei juntamente com a educadora explorá-lo em grande grupo, mas rapidamente nos apercebemos de que não estava a funcionar, pois o grupo já estava, naturalmente, irrequieto e todos queriam explorar o jogo ao mesmo tempo. Optámos então por passar de imediato à exploração em pequenos grupos (2 ou 3 crianças). Explorei o jogo com algumas crianças até às 10:30h, não conseguindo fazê-lo com todas, pois já estavam a precisar de espairecer e de descontrair e a educadora sentiu necessidade de as levar para a rua para que o pudessem fazer.

Neste momento, em que tive oportunidade de explorar o jogo, registei alguns comentários feitos pelas crianças, como por exemplo, “tá a modei!” (está a morder), “ito é fixe!” (isto é fixe), “ito é mau” (isto é mau), etc. Também registei o facto de algumas crianças terem conseguido fazer a correspondência termo-a-termo, enquanto outras tiveram mais dificuldade em fazê-lo. Na parte da tarde, depois do lanche, a educadora continuou a exploração do jogo com as crianças que ainda não o tinham explorado durante a manhã comigo e, quando terminámos, algumas delas quiseram continuar a explorá-lo livremente. Achei muito interessante e fiquei orgulhosa pelo facto de o T., quando a sua mãe chegou à sala, a ter chamado para lhe mostrar o mapa e ela conversou com filho sobre o que está certo e errado reforçando aquilo que tínhamos trabalhado durante todo o dia e disse “isto também é para ser feito em casa T.!”. Em suma acho que as crianças gostaram da atividade, não esperava que a partir do momento em que lhes explicássemos que algumas coisas se devem ou não devem fazer, as crianças mudassem os seus atos, mas que esta intervenção e a criação deste dispositivo fosse algo que evoluísse gradualmente.



Imagem 2 – Leitura da história “Tem calma Bóris!”.



Imagem 3 – Mapa “O que devemos e não devemos fazer”.



Imagem 4 – Jogo do loto “Certo ou Errado?”.

Após realizar uma auto-reflexão retrospectiva sobre toda esta atividade, alguns meses mais tarde após a sua realização, tomei consciência de outros erros que cometi com a realização dessa mesma atividade, apercebendo-me de que a experiência e o tempo nos ajudam a reconhecer os nossos próprios erros, com vista a melhorarmos as nossas práticas.

Em primeiro lugar, penso que não deveria ter colocado fotos das crianças do grupo a ter atos incorretos, pois isso pode incentivá-las a repeti-los e, nem eu nem a cooperante pensámos nesta possibilidade. Em segundo lugar, mas não menos grave, foi o facto do mapa de regras não foi co-construído com as crianças e de não ter utilizado os termos adequados, indo totalmente contra as conceções que hoje perfilho e defendo. Em terceiro lugar, considero uma falha, o facto de, também no jogo do loto, não ter utilizado os termos adequados. Assim, posso concluir que se fosse agora, a único aspeto que teria mantido na planificação desta intervenção teria sido a história, pelo momento divertido que passámos.

Hoje, é para mim fundamental, e só faz sentido para as crianças, se elas forem parte integrante do processo de criação, quer do mapa de regras, quer de outro qualquer dispositivo deste género.

No segundo momento de estágio em contexto de Creche, estive com crianças com idades entre os 0 e os 1 anos de idade, em fase de adaptação. Tentei intervir sempre que achei necessário, desta vez com algumas perspetivas diferentes e conceções mais adequadas e coerentes para mim. Desta forma, e tendo em consideração a faixa etária e fase de desenvolvimento em que estavam as crianças, as minhas intervenções foram essencialmente direcionadas para diálogos curtos e expliquei sempre o porquê de tal atitude não ser a mais adequada, como registei nesta nota de campo, que cito a título de exemplo:

“O G. lançou um carrinho pelo ar; dirigi-me a ele e disse-lhe ‘G. tens que ter cuidado porque assim podes magoar os outros, o carrinho é para brincar no chão pois assim não magoas ninguém’ e dei o exemplo e ficámos a brincar durante alguns minutos empurrando o carro pelo chão”.

[Nota de campo, 27 Setembro 2016]

## **2. Intervenção no contexto pedagógico de Jardim-de-Infância**

O período de estágio em Jardim-de-Infância foi marcado por muitos medos, inseguranças e dúvidas, devido ao facto das crianças nesta faixa etária interpelarem muito mais os adultos e esse facto deixava-me um pouco assustada e com receio de não conseguir responder às suas exigências.

Ao realizar as minhas primeiras observações na sala, no primeiro momento de estágio nesta valência, apercebi-me de imediato o quão autónomas eram as crianças; na verdade, a educadora fazia questão de garantir essa autonomia, pretendendo que as crianças realizassem as ações sozinhas, dando uma enorme liberdade de escolha e incentivando-as a ajudarem-se umas às outras. No que respeita à dinâmica da rotina diária, apercebi-me da mesma forma que as crianças se sentiam à vontade e seguras com o tempo e o espaço da sala.

O sentido de entajuda destas crianças fascinou-me, logo desde a primeira semana de estágio neste contexto. Tendo em consideração a discrepância entre as idades das crianças (2 aos 6 anos), era notória a vontade de ajudar, especialmente por parte dos mais velhos relativamente aos mais novos, como aconteceu nesta situação que registei em nota de campo:

“A J. foi à casa de banho sozinha (como é habitual) e passados alguns minutos, fui ver se estava tudo bem. Ao entrar na casa de banho deparei-me com a M. a ajudá-la a realizar a sua higiene, após ter feito as suas necessidades e a dizer “J. tiras um bocadinho de papel higiénico, mas só um bocadinho e depois esfregas para ficares bem limpinha”.

[Nota de campo, 10 de Março 2016]

Reparei também, ao longo das semanas de estágio em Jardim-de-Infância, que existiam muito menos conflitos entre as crianças, comparativamente com as crianças da Creche. Após refletir sobre este facto, apercebi-me de que, para além da faixa etária ser mais elevada, a prática da educadora cooperante tinha muito a ver com a pouca frequência de conflitos. A educadora escutava as crianças atentamente, respeitando a sua individualidade, o que as deixava menos ansiosas, como por exemplo no seguinte momento de grande grupo:

“A educadora, no momento de grande grupo, questionou as crianças a respeito de quais as brincadeiras favoritas com o pai. Todos quiseram falar uns por cima dos outros e a educadora disse: ‘Calma, se falarmos um de cada vez vamos conseguir entender melhor quais são as brincadeiras que gostamos mais de fazer com o pai. Vamos combinar começar pelo J., depois a I., depois a H. e assim sucessivamente pode ser?’ As crianças concordaram”.

[Nota de campo, 12 de Abril 2016]

Para além disso, as crianças tinham uma grande oportunidade de escolha sobre o que queriam realizar durante o período da manhã (até à hora de almoço): começavam por decidir em que área pretendiam brincar, com que materiais e com quem; assim, as crianças sentiam-se livres, descontraídas e passavam muito tempo a brincar com os seus pares. Neste momento de brincadeira livre, a educadora estava quase sempre disponível para brincar com elas, desenvolvendo uma grande relação de proximidade e afeto. Registei estes aspetos na seguinte nota de campo:

“Há menos conflitos, talvez pela faixa etária ser mais elevada, contudo acredito que o facto de poderem escolher o que desejam fazer, deixa as crianças mais cativadas, com vontade de brincar umas com as outras e com vontade de aprender”.

[Nota de campo, 7 Março 2016, primeiro dia de estágio na valência de Jardim-de-Infância]

Outro aspeto que considero pertinente mencionar é o facto da atitude da educadora ser calma, quando se deparava com o conflito entre as crianças. Como referem DeVries & Zan:

“[é] preciso prática, mas o professor deve aprender a parecer calmo em face de estados de perturbação violenta que as crianças atingem, algumas vezes. Mesmo se o professor não se sente calmo, é importante transmitir tranquilidade às crianças. Isto significa controlar a linguagem corporal, expressões faciais e tom de voz. As crianças aprenderão a receber bem esta força tranquila como um apoio” (1998: 92).

Para além disso, a educadora dava tempo para que fossem as próprias crianças a resolverem os seus conflitos para que, em conjunto, encontrassem uma forma de negociar a resolução. A seguinte nota de campo ilustra bem este aspeto:

“O D., o N. e o F. estão a brincar na área das construções e começam a discutir porque o F. não quer construir uma pista de carros como o D. e o N. querem. O F. dirige-se à educadora a contar o sucedido e a educadora diz ‘Ok F. parece que tens aí um problema, que tal conversares com o D. e com o N. para chegarem a uma solução? Eu não estou a brincar convosco não posso decidir por vocês’. A criança juntou-se às outras duas e disse ‘está bem podemos construir agora assim a pista e depois construímos também aquela que quero ok?’. As crianças concordaram”.

[Nota de campo, 27 de Abril 2016]

A educadora cooperante de Jardim-de-Infância permitia que as crianças trouxessem os seus brinquedos de casa, para que fizessem a sua própria gestão e de modo a promover a partilha. Tendo em consideração este método da educadora, posso concluir que as crianças, de um modo geral, tinham alguma facilidade em partilhar, como demonstro neste exemplo, recorrendo a uma nota de campo:

“O D. leva os seus carrinhos para a sala (tal como outras crianças) e pede aos colegas para escolherem o seu preferido para brincarem com ele às corridas”.

[Nota de campo, 5 de Abril 2016]

Também no que respeita à forma como estavam organizados o espaço e os materiais, a educadora cooperante acabava por perverir algumas atitudes e comportamentos de indisciplina. Na sala B, os materiais vão sendo introduzidos conforme os interesses e necessidades das crianças ou, simplesmente, porque a educadora ou a auxiliar consideram pertinente colocar algo novo, como tive oportunidade de observar; a educadora ao constatar que não existia nenhuma caixa de papa para bebé na casinha e, como muitas crianças brincam a dar a papa aos seus bebés, trouxe uma de casa e explicou às crianças o porquê o ter trazido e questionou as crianças cerca da área que para elas fazia mais sentido introduzir a caixa; nessa ocasião, uma menina respondeu

“área da casinha”, e dirigindo-se para essa área colocou-a lá. Todos os materiais se encontram ao alcance das crianças de modo a proporcionar-lhes uma maior autonomia.

No que refere à parte da arrumação da sala, este momento da rotina é feito pelas crianças e, se necessário, com o apoio dos elementos da equipa pedagógica. Considero fundamental que esta função seja desempenhada pelas crianças uma vez que, ao elas arrumarem os materiais, permite-lhes pensarem e saberem a que áreas eles pertencem e em que caixas estão guardados. Isso vai permitir-lhes que conheçam melhor o espaço e também a organização dos materiais no mesmo, estimulando a memória, desenvolvendo o sentido de responsabilidade e desenvolvendo o respeito pelo espaço do outro. A educadora desenvolveu com as crianças um projeto que se baseou em etiquetar as caixas onde se encontram os materiais com uma imagem figurativa do material que nela se encontra, com o nome do material e onde as crianças participaram ativamente, uma vez que foram elas a indicar que materiais se colocavam em determinadas caixas e tentaram reproduzir o nome do material, de forma a desenvolverem a emergência das competências de literacia. A educadora referiu também que algumas caixas não possuem etiqueta propositadamente para que as crianças desenvolvam um pouco o raciocínio e se guiem pela sua própria lógica. Foi um dos aspetos que reparei logo nos primeiros dias de estágio e que me deixou bastante satisfeita pois, tal como mencionam David P. Weikart et Mary Hohmann este projeto:

“possibilita uma certa previsibilidade em termos dos sítios onde encontrar materiais, peças e utensílios, permitindo que as crianças saibam que podem encontrar o material de que necessitam e o podem voltar a arrumar”. Para que facilite, motive e de modo a dar a entender às crianças que o momento de arrumar vai chegar, a educadora, a auxiliar e as próprias crianças cantam uma música “Está na hora de arrumar, arrumar, arrumar, está na hora de arrumar, os brinquedos no lugar” (1997: 179).

Para além da relevância de um ambiente organizado, é bastante importante que a organização do espaço e o modo como as crianças se apropriam dele e dos materiais que nele existem seja flexível. Na sala B. as crianças podem transportar os materiais

de área para área, mobílias de área para área e pode escolher onde querem brincar com um material que não tenha nada a ver com o local que escolheram.

No que diz respeito às minhas intervenções com o grupo de crianças, no primeiro momento de estágio no contexto de Jardim-de-Infância (2-6 anos), a minha forma de intervir manteve-se de um contexto para o outro, no sentido em que agi sempre de acordo com as minhas conceções acerca da disciplina e acerca da forma como instaurá-la, apesar do tipo de diálogo ser mais complexo, pois a faixa etária assim o exige; portanto, continuei com as mesmas estratégias de desenvolver diálogos acerca dos seus atos face a algum acontecimento, tentando sempre explicar, de uma forma clara, o porquê de determinada atitude ser inadequada, e/ou valorizando os atos das crianças quando esses eram adequados, como irei exemplificar recorrendo a duas notas de campo:

“A M. veio dizer-me que o G. queria tirar-lhe a sua bolota e eu disse ‘Olha M. o G. gostava muito de ver a tua bolota, então porque não lhe emprestas só um pouquinho e depois ele devolve?’ A M. disse ‘está bem, G. podes ver a minha bolota, mas só na minha mão está bem?’ E eu disse ‘parece-me uma boa ideia’ e o G. concordou e foram, de mão dada, brincar para outra área”.

[Nota de campo, 4 de Abril 2016]

“O D. viu duas crianças em disputa de um brinquedo, então chega perto deles e diz ‘Isto tem dois lados, podem partilhar! Não é Ana Rita?’ e eu disse ‘Exatamente, obrigada D., por ajudares os teus colegas a brincarem juntos’”.

[Nota de campo, 9 de Abril 2016]

## Uma atividade planejada

Nest segundo momento de estágio, no contexto de Jardim-de-Infância (crianças 2-6 anos), resolvi, em conjunto com a educadora cooperante, co construir com as crianças um mapa de regras, pois não existia nenhum na sala e considerei pertinente introduzir esse dispositivo, com algumas regras afixadas, ao dispor das crianças.

A intervenção planejada iniciou-se com uma conversa com as crianças no momento de grande grupo a respeito dos atos menos adequados que têm tido nos últimos dias. Ao longo do diálogo, as crianças foram evocando situações reais que aconteciam no dia-a-dia, como por exemplo: “Eu não gostei quando o D. me empurrou no parque”; “Eu também não gostei nada quando a M. me tirou a boneca e eu estava a brincar primeiro” “No outro dia, no almoço, o P. começou a gritar e eu não gostei nada” etc... Após estes comentários, mencionei a importância de conversar com os colegas e de lhes explicar o porquê de estarem aborrecidos dizendo: “Sabem, quando eu me chateio muito com uma amiga ou até mesmo com a minha mãe eu digo-lhes ‘Olha eu não gostei que me fizesses “x” porque me deixou triste’, por exemplo”.

Depois de alguns minutos de conversa sobre o tema, coloquei-lhes a seguinte questão “Vocês aqui na sala têm regras?” e as crianças responderam em coro “Sim” e, uma outra criança acrescentou “Sim, muitas!” A educadora cooperante, a auxiliar e eu concordámos com as crianças e eu acrescentei: “é verdade, aqui na sala temos muitas regras, tal como em casa também temos algumas regras não é verdade?”. Uma das crianças concordou dizendo: “Sim, na minha casa tenho que me deitar cedo, antes da novela”. Abordei-os novamente com a questão: “Mas aqui na sala temos algum sítio onde estão as regras, que nós gostamos de ver respeitadas, afixadas? Por exemplo na parede ou noutra local?”. Algumas crianças responderam de imediato que não, olhando para as paredes da sala e outra criança disse: “Nós fazemos algumas pinturas giras!” Aproveitando esse comentário da criança disse: “É verdade, vocês pintam maravilhosamente bem! Gostavam de me ajudar a escrever algumas coisas aqui nesta cartolina? Por exemplo, podíamos escrever aqui as regras que vocês acham que devem respeitar quando estão na sala, o que acham? Quem é que sabe uma regra boa, algo que vocês podem fazer dentro da sala?”. As crianças concordaram e começaram a dizer algumas regras tais como: “Não atirar brinquedos para o ar!”, e eu disse: “Boa! Então

o que é que nós devemos fazer?"; a mesma criança respondeu: "Devemos apanhar os brinquedos do chão"; outra criança disse: "Devemos brincar assim" (exemplificando com um carrinho que tinha na mão). Aproveitando todas as ideias das crianças, comecei a escrever na cartolina as regras mencionadas por elas ao longo da conversa. O nosso mapa das regras ficou da seguinte forma:

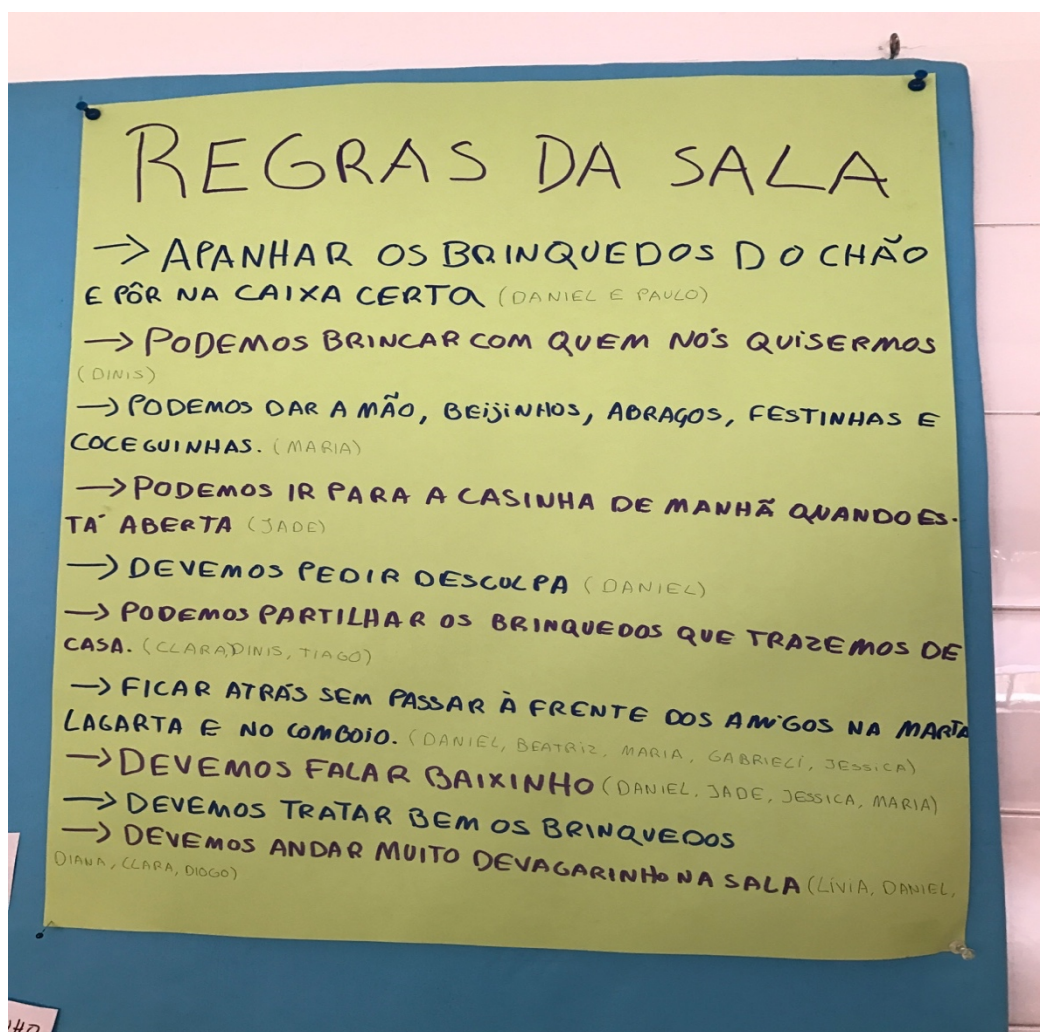


Imagem 5 – Regras da sala

Após refletir sobre esta intervenção, é importante referir que senti alguma dificuldade na co construção das regras com as crianças, pois apesar de terem participado muito ativamente na conversa, estavam resistentes à enunciação das regras pela afirmativa; porém, não desisti e persisti para que as dissessem na afirmativa, colocando as questões que lhes fazia também na positiva, por exemplo: "O que devemos/podemos fazer?" ou "Como acham que se deve falar dentro da sala?". Penso que esta dificuldade da parte

das crianças se deve ao facto de os adultos com quem se relacionam utilizarem a palavra “não” com muita frequência e, por isso, as crianças reproduzem aquilo que estão habituadas a ouvir. É muito frequente profissionais de educação, pais e familiares transmitirem regras e chamarem à atenção as crianças pela negativa e isso depois reflete-se, obviamente.

Após terminada a co construção do mapa das regras, as crianças escolheram o local onde o queriam colocar e, em seguida, apresentei o “lençol da amizade”. A educadora foi buscar o lençol que eu tinha trazido de casa e eu perguntei às crianças se elas sabiam para que servia aquele lençol, uma das crianças respondeu: “É um lençol de dormir!” e eu disse: “É verdade, podia ser, mas este não é um lençol de dormir... Este é um lençol especial”. Posto isto, uma outra criança deu logo uma outra sugestão: “É um lençol para tapar!”. Concordei com a criança e disse “O nome deste lençol é – Lençol da amizade! Vocês querem saber para que serve? Então, quando vocês estiverem zangados com um amigo, quando discutiram com um amigo, vocês vão buscar o vosso lençol da amizade, tapam-se os dois, ou três, ou quatro, etc. e depois conversam e tentam resolver o problema. O que acham? Gostam da ideia?”. As crianças mostraram-se entusiasmadas e começaram logo a querer experimentar. Para acalmar a euforia das crianças eu disse com um tom interrogativo: “Olha! Esperem lá... Não acham que o nosso lençol ficava mais bonito se vocês o pintassem?” As crianças concordaram e assim o fizeram.



Imagem 6 – Pintura coletiva do “Lençol da amizade”.

Ao longo do dia, as crianças sentiram necessidade de ir acrescentando novas regras, como por exemplo, as três últimas da imagem 5. Considero que a criação deste mapa de regras fez sentido para as crianças, pois elas estiveram sempre envolvidas na criação desse mapa e demonstraram entusiasmo ao longo da conversa em grande grupo e ao longo de todo o dia.

Em relação ao “lençol da amizade”, pude observar que as crianças aderiram muito bem à ideia e brincaram com ele durante toda a tarde, não o utilizando com a sua verdadeira intencionalidade (Imagem 7). Contudo, nos dias seguintes, pude observar algumas crianças a recorrerem ao “lençol da amizade” como instrumento de resolução de conflitos, o que me deixou bastante satisfeita.



Imagem 7 – Crianças a brincar com o “lençol da amizade”.

### **3. Apresentação e análise de conteúdo das informações recolhidas no inquérito por questionário**

Quando questionada sobre as suas concepções acerca da disciplina, a educadora de Creche sublinhou a necessidade da disciplina “para acompanhar o desenvolvimento das crianças”, acrescentando que “está diretamente relacionada com as regras e limites”. Prosseguindo, considerou “primordial ensinar [...] [a criança] a lidar com os sentimentos e emoções, com o respeito pelo outro e por si próprio” e expressou a ideia segundo a qual, “uma prática com regras e limites promovem garantidamente um ambiente que transmite segurança e confiança às crianças”.

Por seu lado, a educadora de Jardim-de-Infância afirma veementemente a sua convicção de que “é fundamental ouvir a criança, o grupo”, assim como expressa a sua crença relativamente à importância de “Encorajar as suas ações, opções, respeitadoras do outro e de si próprio, numa situação de conflito”. Esta educadora, prolongando a sua resposta a esta questão, refere também a importância de dar à criança a “oportunidade de ser, crescer e desenvolver o seu potencial de ser feliz”, acrescentando ainda que tem por hábito fomentar “a reflexão sobre direitos e deveres, certo e errado”.

Ao colocar em paralelo as respostas das duas educadoras relativamente a esta questão, constatamos que as concepções de ambas são complementares, mas não totalmente coincidentes. Enquanto a educadora de Creche sublinha a importância das regras e dos limites, a educadora de Jardim-de-Infância enfatiza a necessidade de reflexão ética sobre direitos e deveres, valorizando igualmente a capacidade de escuta das crianças, por parte da educadora. Por outro lado, a educadora de Creche destaca a necessidade de ensinar as crianças a lidar com os seus sentimentos, emoções e afetos, enquanto a educadora de Jardim-de-Infância realça o respeito pelo outro e por si, enfatizando o valor da felicidade das crianças.

Quando questionada sobre quais são as práticas que utiliza para instaurar a disciplina, a educadora de Creche realça a importância de “estabelecer uma relação de confiança e segurança com as crianças” e a importância de as conhecer bem, individualmente, afirmando que “as práticas utilizadas para instaurar a disciplina estão sempre

relacionadas com a criança em questão.” Prolongando a resposta, esta inquirida defende que “existem algumas formas mais gerais, como falar com o grupo sobre as questões que causam mais conflitos, o porquê, soluções...”, ou seja, “partilhar esse “poder” com as crianças, fazendo-as parte do processo que é a construção da disciplina.” Por outro lado, esta cooperante prescreve a existência de castigos, definindo um como exemplo, o de “sentar uma criança, longe dos pares e da brincadeira”, expressando o que parece ser uma contradição, pois, apesar de não concordar “totalmente com esta prática, em algumas situações pens[a] que é necessário, essencialmente se houver uma criança magoada”; acrescenta ainda que utiliza esta prática, com vista a “acudir a criança em questão, de parar a confusão instaurada e de seguida conversar com a criança que desencadeou o conflito”. Concluiu sublinhando o carácter excecional destas medidas, afirmando que “só em último caso é que se deve isolar uma criança do grupo e não deverá nunca ficar esquecida, pois assim não estamos só a condenar a situação, mas a criança em si”.

Ao responder a esta questão, a educadora de Jardim-de-Infância considera que “as crianças são os principais promotores da disciplina” e que, cabe ao adulto o papel de mediador. Para esta educadora é fundamental a “reflexão com a criança sobre a ação, o encorajamento da comunicação verbal e não verbal” sobre os sentimentos e atitudes de cada criança, afirmando utilizar questões como ““O que aconteceu?”, “Quem tinha primeiro?”, “De quem é o brinquedo?”. A educadora tenta “aferir pontos de vistas”, com vista à promoção de “um ambiente de respeito, empatia, uns pelos outros”, colocando a seguinte questão “Gostavas que te fizessem isso a ti?”, fazendo assim valer o princípio da reciprocidade e dando oportunidade à criança de se colocar no lugar do outro.

Com o intuito de apoiar as crianças “a encontrar soluções para as situações de conflito”, pensando em todos os intervenientes nessas situações, coloca-lhes igualmente a questão “O que precisas para ficar feliz e fazer o teu amigo feliz outra vez?”, afirmando que estas questões são o “resultado do estabelecimento de protocolos de cooperação e negociação entre as crianças”. Refere igualmente que já criou “instrumentos de registo, com as crianças.”, tais como, “escrever as ideias que elas ditam sobre as regras da sala; Fazer ilustração dessas regras, através de desenhos, pintura ou modelagem”, e refere também que a “prática [lhe] mostrou que a presença de tais registos é utilizada pelas crianças para relembrar aos pares as regras co construídas”. Por fim, considera que,

antes de tudo, “adultos e crianças, desde o primeiro dia juntos no Jardim-de-Infância, vão refletir sobre direitos e deveres, tendo como ponto de partida as experiências, as situações do dia-a-dia” e que “as regras de respeito e de convivência em comum vão sendo definidas cooperada e coletivamente através da reflexão, onde as crianças se auto ajudam a encontrar soluções que passam a ser as regras sociais do estar juntos”.

Ao colocar em paralelo as práticas das educadoras cooperantes no que respeita à instauração de disciplina, constatamos que têm concepções coincidentes, e, apesar de evocarem práticas semelhantes, têm algumas formas diferentes de agir. Ambas realçam a importância dos diálogos e reflexão com as crianças sobre as atitudes, regras e valores, mas só a educadora de Jardim-de-Infância menciona a utilização de questões colocadas às crianças com vista a dar-lhes a oportunidade para resolverem os seus próprios conflitos, permitindo que se coloquem no lugar do outro e possibilitando-lhes a negociação entre elas. Ambas acreditam que é fundamental a existência de uma relação de proximidade e de confiança com as crianças, sendo que a educadora de Creche realça o valor de conhecer muito bem as características individuais de cada uma. A educadora de Jardim-de-Infância utiliza instrumentos de registo com as crianças, onde diz que regista as regras por elas ditadas; esta educadora refere ainda que esses instrumentos são utilizados no dia-a-dia pelas crianças, que discutem com os seus pares as regras por elas construídas. Por seu lado, a educadora de Creche assume que por vezes recorre ao castigo, que consiste na exclusão temporária da criança, ou seja, constrange a criança a sentar-se numa cadeira longe das outras crianças e do momento de brincadeira. Esta educadora cooperante sublinha que, apesar de não concordar totalmente com a prática, utiliza esta estratégia para conseguir acalmar a confusão instaurada pelo conflito, ou acudir a criança que, possivelmente, possa sair magoada. Aparentemente, estas justificações são evocadas pela educadora com a intencionalidade de atenuar a sua contradição, mas, na verdade não parecem surtir esse desejado efeito. Na verdade, a contradição da educadora parece revelar a sua incapacidade para regular certos atos indesejáveis das crianças.

Quando questionada acerca das suas concepções relativamente à intervenção do adulto em situações de conflito entre as crianças, a educadora de Creche acredita que “O adulto deverá sempre apoiar as crianças” na resolução de conflitos, assumindo um papel de mediador do mesmo e “promotor do diálogo”, oferecendo às crianças “ferramentas para

lidar com ele”, “promovendo a crescente autonomia”. Enfatiza a importância de se encarar o conflito “como um elemento de aprendizagem no desenvolvimento das crianças”, apoiando “o desenvolvimento da comunicação, do diálogo, da argumentação, de se colocar no lugar do outro, de tentar resolver um problema sem magoar os pares”, aspectos essenciais para “o saber viver em sociedade, o saber viver com os outros, o saber estar, o saber fazer e o saber ser”. Por ser incontornável, há que sublinhar o aparente paradoxo entre estas prescrições da educadora e a referência ao recurso dos castigos. De facto, compreende-se que, ao destacar o valor do diálogo com as crianças, não pode deixar de discordar dos castigos, aos quais, no entanto recorre.

Por seu lado, a educadora de Jardim-de-Infância considera que “o adulto deve apoiar a criança, o grupo, no sentido do diálogo, reflexão sobre cada conflito”. A cooperante realça ainda a importância, quer do trabalho em equipa, quer da coerência e consistência com que é realizado e afirma que o papel dos adultos que a compõem é “ter uma abordagem calma face ao conflito”, devendo assim “reconhecer os sentimentos das crianças” e também “procurar soluções em conjunto e seguir e apoiar a situação”. Mais uma vez realça a importância da reflexão sobre a ação, incidente “sobre os sentires e saberes individuais deve ser o construtor da resolução das situações de conflito entre as crianças”. A educadora considera fundamental uma “abordagem positiva [...] com identificação de modos de ação possíveis.”, ou seja, a educadora defende que as crianças devem ser repreendidas dando exemplos de modos de agir adequados, por exemplo, quando uma criança está a correr dentro da sala, “dentro da sala deves andar devagar, na rua podes correr”.

Colocando em paralelo as conceções das educadoras relativamente à intervenção do adulto em situações de conflito entre as crianças, se excetuarmos a utilização dos castigos prescritos contraditoriamente pela educadora de Creche, é notória a congruência entre ambas as educadoras. As cooperantes acreditam que o adulto deve apoiar as crianças na resolução de conflitos, assumindo um papel de mediador e promovendo o diálogo e a reflexão sobre a ação. No entanto, existem *nuanças* entre as suas conceções. Enquanto a educadora de Creche destaca a importância da existência de conflitos na vida das crianças e no seu desenvolvimento global, a educadora de Jardim-de-Infância realça a importância de um bom trabalho em equipa, para o qual acredita ser fundamental a existência de uma coesão e coerência no que respeita à

intervenção dos adultos nos conflitos e na relação com as crianças em geral. Esta educadora refere ainda que é importante uma abordagem positiva quando se intervém numa situação de incumprimento de regras e/ou conflito, ou seja, a educadora tenta agir de uma forma calma, deixando que as crianças exponham os seus problemas e incentiva o diálogo entre elas, para além disso tenta que as repreensões que lhes faz sejam na positiva dando opções da forma adequada de agir.

Quando questionada sobre a forma como costuma agir no caso de presenciar intervenções e atitudes no âmbito da disciplina por parte dos outros membros da equipa pedagógica, com as quais não concorda, a educadora de Creche indica que, “como educadora e gestora de uma equipa[fala] sempre abertamente com os elementos que dela fazem parte [...]informando-as e formando-as neste sentido através de excertos de livros, artigos, investigações,... que as façam crescer tanto a nível pessoal como profissional”. Consequentemente, afirma que considera “importante partilhar os saberes e transmitir à equipa, numa reflexão conjunta, as melhores estratégias e formas de atuar”, procurando conferir relevância à reflexão em conjunto, “canalizando sempre energias para aquilo que é o mais correto e sensato para as crianças”. A cooperante realça a importância de “seguir a mesma linha de pensamento e ação” e afirma não ser algo fácil, uma vez que se tratam “de pessoas diferentes, com viveres e sentires distintos”.

Por sua vez, a educadora de Jardim-de-Infância destaca a importância “de tentar não desrespeitar, desautorizar o adulto que está a intervir no apoio da resolução da situação de conflito, em frente à criança”. Contudo, afirma que se viu obrigada a assumir “uma atitude mais diretiva do que desejaria, para com um colega”, pois para a cooperante, “as crianças estão primeiro lugar e os adultos não têm o direito de desrespeitar os direitos das crianças”. A educadora foi tentando ser “modelo em questões tão fundamentais” contrariando algumas ideias e atitudes incorretas existentes na nossa sociedade como ““palmadinha na hora certa” e “sentar a pensar [...] deixando a criança sozinha sentada numa cadeira, e chantagear”. Referiu também que foi “necessário refletir sobre concepções pedagógicas e procedimentos educativos para mudar mentalidades e formas de ser, estar e fazer em educação de infância”. Admite que “foi um processo que demorou no tempo e dependeu da valorização do outro e na criação

de um modelo pedagógico comum à equipa” realçando mais uma vez a importância da “coerência na relação adulto criança”.

Colocando em paralelo as declarações feitas pelas educadoras cooperantes relativamente às formas de agir no caso de presenciar intervenções e atitudes no âmbito da disciplina por parte dos outros membros da equipa pedagógica, com as quais não concordam constatamos que partilham opiniões semelhantes. Ambas realçam a importância da existência de diálogos e reflexões com os membros da equipa pedagógica, com vista a transmitir-lhes concepções mais adequadas acerca da instauração de disciplina, daquilo que é correto para as crianças, tentando contrariar alguns procedimentos inadequados. A educadora de Creche, bem como a educadora de Jardim-de-Infância referem que colocam as crianças em primeiro lugar, tentando que os membros da equipa pedagógica ajam todos de uma forma coerente e consistente. A educadora de Jardim-de-Infância considera primordial que exista coerência na relação entre os adultos e as crianças, tal como a educadora de Creche que diz que é importante que todos os membros pensem da mesma forma, apesar de considerar algo complicado.

Após analisar em paralelo as respostas dadas pelas duas educadoras cooperantes às questões enunciadas no inquérito por questionário, considerei pertinente realizar uma reflexão retrospectiva acerca das suas atitudes que pude observar e vivenciar ao longo dos períodos de estágio nas duas valências, recorrendo a notas de campo registadas por mim e de forma a cruzar alguns dos sentidos dessas notas com as concepções expressas nessas respostas.

### 3.1. Educadora cooperante do contexto de Creche

A educadora cooperante de Creche baseia-se na abordagem High-Scope e, segundo o projeto pedagógico de sala, valoriza a relação entre as crianças, os seus sentimentos e emoções.

Relembrando a resposta da educadora quando questionada sobre as suas concepções acerca da disciplina, sublinhou a prioridade que dá em ensinar as crianças a lidarem diariamente com as emoções e sentimentos, o respeito por elas próprias e pelos outros. Referiu que a disciplina é necessária em todas as fases de desenvolvimento das crianças, afirmando estar “diretamente relacionada com as regras e limites” e que “uma prática com regras e limites promovem garantidamente um ambiente que transmite segurança e confiança às crianças”.

Analisando esta resposta, posso afirmar que realmente existe da parte da educadora uma enorme preocupação em ensinar as crianças a lidar com os seus próprios sentimentos, tal como apresento em baixo uma nota de campo de uma das intervenções da educadora com uma criança:

*“No momento do acolhimento, o T. estava a chorar já há algum tempo e batia nos colegas que se aproximavam dele então a educadora aproximou-se e disse “Eu compreendo que estejas irritado e triste porque a mãe foi embora para o trabalho, mas os outros meninos só querem brincar contigo e fazerem-te sorrir e assim estás a magoá-los. Vamos fazer um jogo para te acalmares?”*

*[Nota de campo, 9 Novembro 2015, pelas 9:45h]*

Na minha opinião, nesta situação a educadora reconheceu os sentimentos da criança, aceitou-os e ajudou-a a aceitá-los também; para além disso incentiva a criança a respeitar os sentimentos dos outros, tal como afirma dar valor, na sua resposta à questão do inquérito por questionário.

No que se refere à sua concepção sobre a importância e a necessidade da existência da disciplina e da sua relação direta com as regras e os limites, posso referir que a educadora cooperante age em conformidade com aquilo que expressa. De uma forma

mais adequada ou de uma forma menos adequada, observei muitas vezes a educadora a intervir em diversos momentos onde as crianças estavam a ter atitudes inadequadas, explicando-lhes a forma mais adequada de se fazer/estar/ser, como foi o caso desta nota de campo que mobilizo em seguida:

“A L. estava a correr pela sala e a educadora dirige-se à criança e diz “L. podes correr na rua porque lá tens mais espaço, aqui podes encalhar num brinquedo e magoar-te por exemplo, por isso quando formos para a rua podes correr à vontade está bem?”

[Nota de campo, 27 Outubro 2015, pelas 14:50h]

Na segunda questão, a educadora cooperante de Creche refere quais as suas práticas para instaurar a disciplina dizendo considera fundamental conhecer bem as crianças, desenvolvendo com elas uma relação com base na confiança e na segurança, afirmando assim que “as práticas utilizadas para instaurar a disciplina estão sempre relacionadas com a criança em questão”. Ao longo do estágio em Creche observei que a cooperante tem uma relação positiva com todas as crianças do grupo, respeitando a sua individualidade. Ainda relativamente às suas práticas para instaurar a disciplina, a educadora refere a utilização dos diálogos em grupo, nos quais tenta incluir as crianças no processo de construção da disciplina; confirma-se assim esta resposta da educadora tendo em consideração que a observei algumas vezes a abordar o tema com o grupo através de histórias, por exemplo.

Por outro lado, ainda relativamente à resposta que deu a esta questão, a educadora afirma não “concordar totalmente” com a prática de castigar, afirmando também que recorre à sua utilização quando considera necessário, especialmente se o caso tiver uma criança magoada. Como referi anteriormente, penso que a resposta dada pela cooperante é contraditória, uma vez que, primeiramente afirma a sua utilização, ainda que de carácter excepcional, e posteriormente, afirma não concordar totalmente com essa medida. Contudo, constatei que a educadora utiliza os castigos, em situações excecionais, sendo que só observei essa prática da educadora poucas vezes, como é o caso desta nota de campo que registei:

“A M. estava a bater na L. e a última ficou a chorar. A educadora senta a M. numa cadeira e diz com ar chateado “Viste que magoaste a L. a sério? Fica na cadeira para pensares se se deve bater nos amigos”.

[Nota de campo, 3 de Novembro 2015, pelas 10:30h]

A resposta à terceira questão relativamente à intervenção do adulto em situações de conflito entre crianças, a cooperante de Creche diz que o adulto deve “sempre” estar presente apoiando as crianças, como mediador e “promotor do diálogo”. Posso afirmar que a educadora, sempre que disponível, amparava as crianças que saíam magoadas de um conflito, tentando gerar diálogo entre elas e, como ela própria menciona, dando-lhes “ferramentas para lidar” com o conflito, como foi o caso desta intervenção que registei em nota de campo:

“A R. e o N. estavam a disputar por um livro, sendo que a R. já estava a manusear o livro primeiro. Furioso por não conseguir tirar o livro o N. mordeu o braço da R. A R. começa a chorar e a educadora vai imediatamente para junto das crianças questionando o N. sobre o porquê de ter mordido e pergunta se ele gostava de ser mordido também e acrescenta: ‘Agora a R. vai ler um pouco mais do livro e depois empresta-te, ela tinha o livro primeiro e tens que respeitar a vez dos outros’”.

[Nota de campo, 9 de Novembro 2015, pelas 15h]

Apesar de concordar com a intervenção do adulto em situações de conflito desta índole, não concordo totalmente com a utilização da palavra “sempre”, como menciona a educadora. Considero que o adulto deve também dar um tempo às crianças, para que sejam elas a encontrar uma solução.

Na resposta à última questão sobre a sua posição no caso de presenciar intervenções e atitudes no âmbito da disciplina por parte de outros membros da equipa pedagógica, com as quais não concorda, a cooperante de facto possui uma enorme preocupação acerca de todos os membros “seguir[em] a mesma linha de pensamento e ação”, como afirma na resposta. Afirmo ainda que a educadora age em conformidade com o que menciona na resposta, sendo que fala sempre de uma forma aberta com as colegas, realçando a importância de brincar no chão com as crianças, etc. e informando-as e

facultando-lhes artigos que considera pertinentes, como tenho registado em nota de campo:

“Reunião de equipa:

A educadora distribui a cada auxiliar cópias de um artigo sobre a importância de dizer não”.

[Nota de campo, 20 Outubro 2015, pelas 12:30]

### **3.2. Educadora cooperante do contexto de Jardim-de-Infância**

A educadora cooperante de Jardim-de-Infância rege a sua prática segundo a abordagem High-Scope e, segundo o projeto pedagógico de sala, valoriza a individualidade das crianças, a sua cultura e gostos pessoais. Investe na autonomia das crianças e valoriza a liberdade de escolha e o “escutar a criança”.

Relembrando a resposta da cooperante à primeira questão do inquérito por questionário, a educadora afirma que dá importância em escutar as crianças, aceitando e dando oportunidade de escolha. Posso afirmar estas convicções da educadora logo desde o início do estágio, tal como registei em nota de campo esta observação:

“Há menos conflitos nesta sala em comparação com a valência em que estive anteriormente, talvez devido à faixa etária mais elevada e também pelo facto da educadora dar oportunidade às crianças para escolherem aquilo que desejam fazer (por exemplo no momento de planear, sendo que elas é que planeiam)”.

[Nota de campo, 7 Março 2016, pelas 12h]

Para além disso, a educadora responde ainda a esta questão dizendo que possui o hábito de fomentar “a reflexão sobre direitos e deveres, certo e errado.”, que foi algo que também observei muitas vezes acontecer, tal como registei na nota de campo que irei mobilizar:

“Meninos que brincadeira é essa?! Vocês estão na rua?! Acham que têm muito espaço aqui para correr? Na sala anda-se devagar para não corrermos o risco de nos magoarmos a nós e aos outros, na rua podem correr mais à vontade”.

[Nota de campo, 19 Outubro 2016, pelas 11h]

Ainda nesta primeira resposta, a cooperante mostra a sua convicção relativamente ao encorajamento das ações/opções das crianças “respeitadoras do outro e de si próprio, numa situação de conflito.”, sendo mediadora, apoiando as crianças a encontrarem soluções e estabelecendo “protocolos de cooperação e negociação entre as crianças.” (como a cooperante refere na resposta à segunda questão do inquérito.) Durante o período de estágio pude também observar estas convicções da educadora, afirmando que a coloca na sua prática:

“Duas crianças estavam a discutir porque não conseguiam chegar a um consenso em relação a uma construção com legos, sendo que a L. queria construir um castelo e o M. queria construir uma pista de carros. A L. foi dizer à educadora que queria construir um castelo, mas o M. não deixava. A educadora diz à menina para ir com ela ao pé do menino e diz “Então o que se passa M.?”, ao qual o M. responde “então eu quero construir uma pista de carros, não um castelo de meninas” e a cooperante diz “posso dar uma ideia?”, ambos concordaram, “porque é que não constroem um castelo mais pequenino e uma pista à volta do castelo? Assim as peças já dão para os dois e fica um castelo lindo à mesma e com uma pista de carros.” Ambos concordaram com a ideia”.

[Nota de campo, 25 Outubro 2016, pelas 10:15h]

Relativamente à resposta à segunda questão do inquérito, a educadora acredita que “as crianças são os principais promotores da disciplina” e que o adulto possui um papel de mediador, valorizando a reflexão com as crianças sobre as suas ações e o “encorajamento da comunicação verbal e não verbal”, através do encorajamento da comunicação entre elas e diz utilizar questões ““O que aconteceu?”, “Quem tinha primeiro?”, “De quem é o brinquedo?” Ao longo do período de estágio nesta valência, observei diversas vezes a educadora adotar esta postura de mediadora, encorajando à comunicação verbal entre as crianças, como registei por exemplo nesta nota de campo:

“A A. estava triste e a chorar porque o P. não a deixou entrar na brincadeira. A educadora reparou que a menina não estava bem e dirigiu-se perto das crianças e disse

“O que se passa A.? O que aconteceu para estares infeliz? A criança respondeu dizendo que o P. não a deixava brincar na casinha com ele. A educadora dirige-se ao P. dizendo “Porque é não conversam e resolvem a situação para que a A. fique mais feliz? As crianças iniciam um diálogo: P. - “Podes brincar ali no fogão enquanto eu brinco no roupeiro ok?” A. “Ok, combinado.” Passado alguns minutos, as crianças começaram a brincar juntas”.

Ainda dentro da resposta à questão da instauração da disciplina, pude observar que a cooperante tinha o hábito de colocar questões às crianças, permitindo-lhes colocarem-se no lugar do outro, fazendo valer o princípio da reciprocidade, tal como ela própria afirma fazer na resposta, “Gostavas que te fizessem isso a ti?” Como aconteceu por exemplo nesta situação que registei:

“H. estás a falar na vez do P. e tu sabes o quão chateada ficas quando te interrompem na tua vez, não é? Devemos esperar pela nossa vez e respeitar os outros quando estão a falar”.

[Nota de campo, 21 Outubro 2016, pelas 14:15h]

No que respeita à parte em que a educadora afirma utilizar “instrumentos de registo, com as crianças.”, recordo-me que, em diálogo com a cooperante, esta afirmou não utilizar frequentemente esse método de registo, pois considera “mais importante transmitir/co-construir regras e valores com as crianças no dia-a-dia”, afirmando “não dar muito valor” a esses instrumentos. Neste sentido, considero que esta parte da resposta me parece contraditória, tendo em consideração o que me disse ainda no período de estágio. Contudo, uma das minhas intervenções ao longo do meu período de estágio na sala, criei em conjunto com as crianças, o mapa das regras, e a educadora concordou com a ideia e apoio-me. No que diz respeito a esta parte da resposta “a presença de tais registos é utilizada pelas crianças para lembrar aos pares as regras co-construídas”, posso confirmar tal afirmação, sendo que também eu fiquei com essa sensação, como demonstram as notas de campo que registei:

“O D. e a J. dizem-me “parece que precisamos de mais regras ali (apontam para o mapa das regras) porque eles estão a portar-se mal”.

“O D. diz ao G. “G. não se corre na sala, anda-se devagar, não te lembrás da nossa regra?”

[Notas de campo, 25 Outubro 2016]

No que respeita à resposta à terceira questão do inquérito, a cooperante volta a afirmar que o adulto deve ser mediador dos conflitos, sendo que “deve apoiar a criança, o grupo, no sentido do diálogo, reflexão sobre cada conflito”, como já tive também oportunidade de confirmar com notas de campo.

Ainda dentro da mesma resposta, a educadora faz salientar a importância do trabalho em equipa face à consistência e coerência, acreditando que é essencial “ter uma abordagem calma face ao conflito” e mostra valorizar o reconhecimento dos sentimentos das crianças, como também já tive oportunidade de confirmar em respostas anteriores, com notas de campo. Relativamente ao trabalho em equipa, observei que a educadora se preocupava em desenvolver diálogos com a sua colega de equipa com vista a trabalharem com as crianças “no mesmo sentido”.

A educadora afirma ser muito importante repreender as crianças com uma “abordagem positiva [...] com identificação de modos de ação possíveis”, algo que pude também observar no estágio, como por exemplo:

“H. fala mais baixo porque assim é mais fácil para mim e para todos entender o que queres dizer.”

[Nota de campo, 21 Outubro 2016, pelas 11h]

Relativamente à resposta dada pela educadora à terceira questão do inquérito, esta realça mais uma vez importância da consistência e coerência pedagógicas. Contudo, confessa que houve uma situação onde se viu obrigada a intervir no diálogo entre uma colega e uma criança, pois para ela as crianças estão primeiro lugar e os adultos não têm o direito de desrespeitar os direitos das crianças. Posso confirmar esta afirmação através de várias observações e diálogos que desenvolvi com a educadora, onde me mostrou colocar em primeiro lugar as crianças, como por exemplo:

“A educadora repara que as crianças estão envolvidas na atividade (confeção do salame de chocolate), então as crianças foram almoçar 15 minutos mais tarde.”

[Nota de campo, 19 Abril 2016]

A educadora preocupa-se em ser “modelo em questões tão fundamentais”, para contrariar ideias e atitudes muito interiorizadas ainda na nossa sociedade como ela afirmou a “palmadinha na hora certa” e “sentar a pensar [...] deixando a criança sozinha sentada numa cadeira, e chantagear.”, podendo afirmar que nunca vi a cooperante a realizar nenhuma dessas atitudes que afirma contrariar.

# Capítulo 5 – Considerações Globais

---

Considero importante, neste último ponto meu relatório, refletir sobre todos os aspetos mais importantes e marcantes ao longo do meu percurso. Quer ao longo de todo o meu percurso académico, licenciatura e mestrado, quer ao longo da minha vida pessoal (voluntariado), senti muitos receios e dúvidas relacionadas com as minhas competências para desempenhar a profissão de educadora de infância.

Nunca tive dúvidas sobre aquilo que as crianças significam para mim e sobre os meus sentimentos em relação a elas. Contudo, sou uma pessoa frágil e insegura, o que sempre me levou a pensar e a questionar sobre a minha capacidade em me fazer respeitar. Para ser uma profissional de educação existem muitas competências e aptidões que vão além do carinho e amor que sentimos pelas crianças, apesar de considerar esses aspetos os mais importantes em qualquer tipo de relação humana, sobretudo na relação pedagógica.

Ao longo da minha licenciatura, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja, senti-me perdida e com vontade de desistir. Talvez pelo facto de não ter tido o apoio necessário por parte dos docentes e também pelo meu desagrado face às Unidades Curriculares e os conteúdos que nelas eram estudados.

Contudo, ao iniciar o Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, deparei-me com uma realidade muito diferente daquela que tinha vivenciado durante três anos. Os temas abordados nas Unidades Curriculares faziam agora todo o sentido e os docentes com vasta experiência na área ajudaram-me a encontrar, novamente, o gosto pela área da educação.

Foi ao longo do Mestrado que me deparei com a importância da reflexão como ferramenta de trabalho e sei que evolui bastante a esse nível, tendo em consideração de que nunca a tinha utilizado. Considero que foi mesmo imprescindível envolver-me profundamente num processo de reflexão contínuo, pois permitiu-me crescer a nível pessoal e ajudou-me na construção da minha entidade profissional. Esta capacidade de reflexão ajudou-me a identificar as minhas fragilidades, ultrapassando-os, com vista a melhorar a minha prática.

Também os estágios que realizei tiveram um impacto muito significativo na construção da minha identidade profissional e também na minha vida pessoal, tendo em

consideração que foram experiências muito significativas e enriquecedoras, especialmente pelo contacto com as crianças, com os profissionais de educação e com as instituições em si, manifestados através do ganho de segurança nas relações pessoais e de autoconfiança e, como já referi, nas reflexões que me obriguei a realizar diariamente. Foi ao longo dos períodos de estágio que me deparei com a importância da partilha e cooperação, com a importância e o sentido da responsabilidade (algo que também desenvolvi muito com os estágios), com a importância de aceitar diferentes opiniões e diferentes pontos de vista e também com a importância da tolerância para com os outros. Todos estes valores que me foram transmitidos, são algo que tenciono colocar em prática e desenvolver enquanto futura educadora de infância.

A minha atitude durante os estágios foi, geralmente, uma atitude calma, humilde e atenciosa para com todos os intervenientes na relação pedagógica, tendo sempre como principal preocupação o bem-estar das crianças, onde tentei construir com elas valores importantes, tais como, a importância da afetividade, do amor e carinho, a segurança e a confiança, escutando-as e dando-lhes a liberdade de escolha. Para além disso, tentei tirar o máximo proveito dos conhecimentos e experiências das Educadoras Cooperantes, algo que contribuiu bastante para a construção do meu conhecimento. Desenvolvi algumas capacidades que são fundamentais para qualquer educadora, tais como a capacidade de agir em situações de imprevisibilidade e também a capacidade de planear e de agir com intencionalidades específicas.

No que respeita ao meu projeto, considero importante realizar um balanço em relação ao próprio tema. A disciplina e a aquisição de regras em contextos de Creche e Jardim-de-Infância é ainda um tema associado a conotações negativas, e muitas vezes é descurada a sua importância no processo de desenvolvimento cognitivo, pessoal e social das crianças. Ao invés, especialmente com a realização deste projeto de investigação, e com as experiências pelas quais passei, considero cada vez mais importante trabalhar esta temática junto das crianças, e com as crianças, incluindo-as na realização das suas próprias regras, nas regras que elas sentem necessidade de cumprir e de verem ser cumpridas e, especialmente, de trabalhar com paixão pelo que se faz, oferecendo toda a dedicação, amor e respeito.

Assim, é importante referir, que a nível da minha intervenção nos contextos, não obtive como resultado projetos e trabalhos expostos. Contudo, sou levada a crer que os

diálogos e intervenções no momento da ação que desenvolvi com as crianças, e também com a equipa pedagógica, talvez tenham contribuído para conceberem a disciplina e a aquisição de regras de uma perspetiva diferente.

Para finalizar, não quero deixar de mencionar que a disciplina não deve ser encarada como algo que envolve apenas os profissionais de educação. A disciplina e aquisição de regras deve ser desenvolvida e trabalhada, primeiramente, no seio familiar das crianças, com vista a dar continuidade ao trabalho dos profissionais de educação, proporcionando assim aprendizagens mais construtivas.

# **Referências bibliográficas**

---

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

Alves, M., & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Lisboa: Editora UIED

Barros, M. D. (2005). *Castigo de dura, uma no cravo outra na ferradura - A teoria e a prática da disciplina na escola primária, Fins séc. XIX e princípios séc. XX*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Psicologia, Educação e Cultura*. Editora Colégio Internato dos Carvalhos.

Costa, A. F. (1986). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

David P. Weikart et Mary Hohmann (s.d.). *Educar a Criança, 4ª edição*. Lisboa: Gulbenkian.

DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Esteves, S. (2007). Autoridade versus Respeito. *Cadernos de Educação de Infância, n.º 80, pág.43*. Lisboa: APEI

Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Faure, Jean-Philippe. (2008). *Educar sem punições nem recompensas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Freinet, C. (2004). *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes.

Gomez, M.; Serrats, M. (2000). *Como criar uma boa relação pedagógica*. ASA Editores.

Hohmann, M. & Post, J. (2007). *Educação de Bebés em Infântários*. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Martínez, M. (1993). *Os castigos na educação*. Porto: Porto Editora.

Mendes, M. (2012). *A Aprendizagem da Multiplicação numa perspetiva de Desenvolvimento do sentido do Numero: Um estudo com alunos do 1º ciclo*. (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Lisboa. Instituto de Educação;

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In Costa, M. *Gestão de Conflitos na Escola*. (pp. 194 - 255) Universidade Aberta;

Nunes, T. S. (2014). *A Disciplina na Creche e no Jardim de Infância - Conceções e Práticas das Educadoras*. Relatório do Projeto de Investigação de mestrado em Educação Pré-Escolar. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal Obtido em Abril de 2017, de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/6311/1/Versao%20Final%20-%20Relatorio%20do%20Projeto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20-%20T%C3%A2nia%20Nunes.pdf>

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.71-96). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Barros Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. e Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspetivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 55 – 73). Coleção Infância. Porto. Porto Editora.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5: 127-142.

Pantoni, R. (1998). Sim e não na hora certa! In M. Rossetti-Ferreira, A. Mello, T. Vitoria, A. Gosuen, & A. Chaguri, *Os fazeres na Educação Infantil* (pp. 163-167). S. Paulo: Cortez Editora.

Pinheiro, A. (2009) *Direitos das crianças. Da indiferença à violação: duas faces da mesma moeda. Uma perspetiva psicológica. In Seminário Pensar os Direitos Humanos Dignidade e Justiça para nós todos*. ESE – IPS.

Santos, B. S. (2001). *Um Discurso sobre as Ciências* (12a ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Soëtard, M. (2010). *Johann Pestalozzi*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.

Spitz, R. (1979). *O Não e o Sim, A Génese da Comunicação Humana*. S. Paulo: Ed. Martins Fontes.

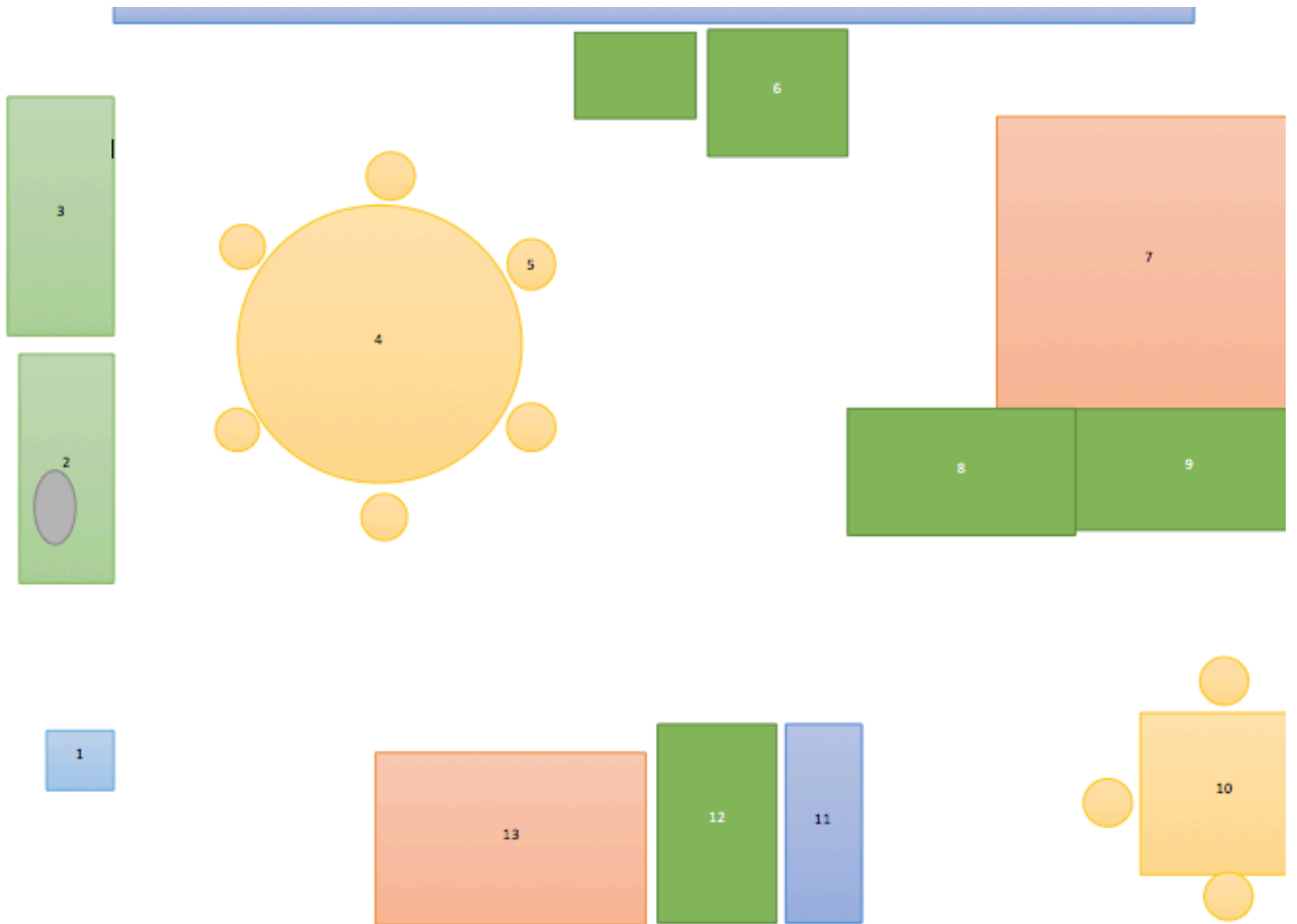
Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Walsh, D. Tobin, J. e Graue, M.E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa na educação de infância. In B. Sopdek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Gulbenkian

# Apêndices

---

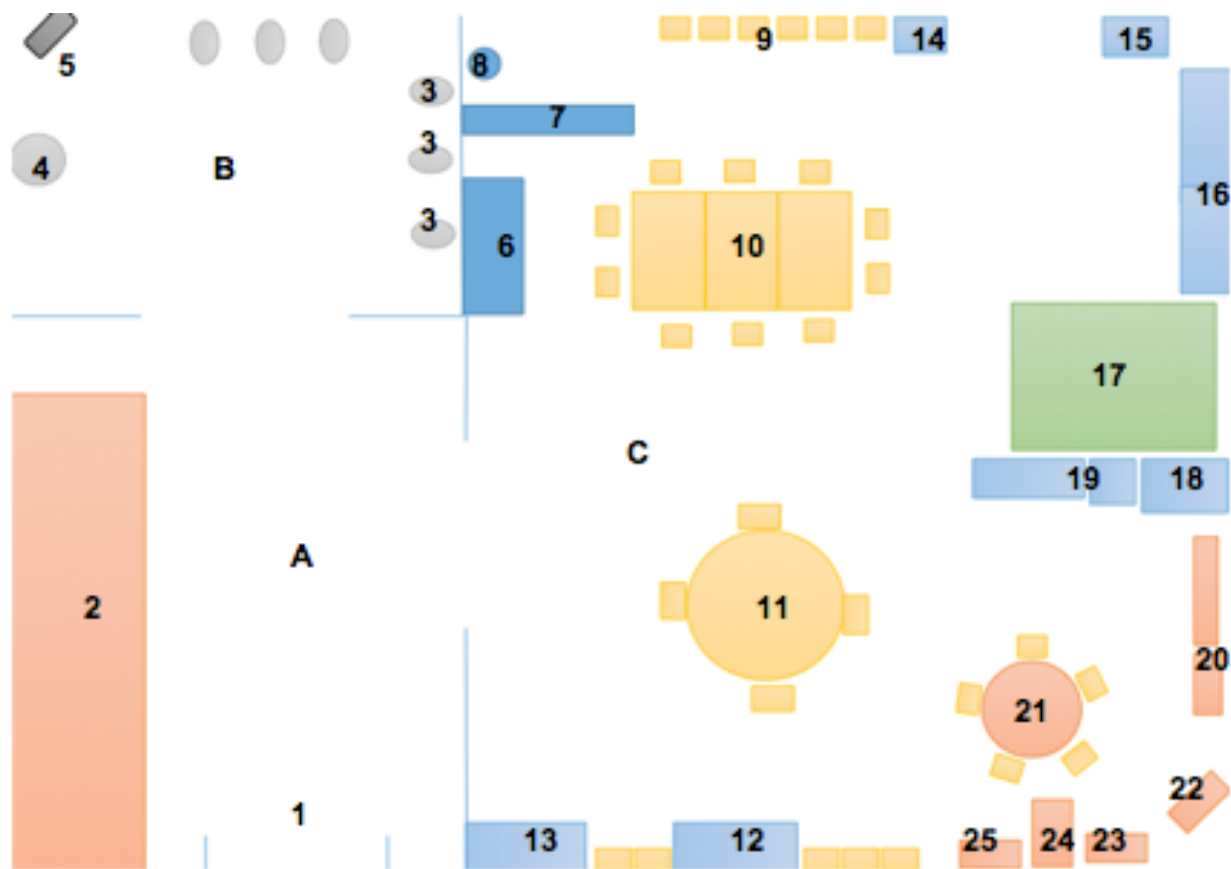
## Apêndice I - Planta da sala (Instituição A)



1- Porta de entrada para a sala laranja

- 2- Móvel com lavatório
- 3- Fraldário
- 4- Mesa
- 5- Cadeiras
- 6- Móvel da área da expressão plástica onde estão materiais como lápis, plasticina, revistas, etc.
- 7- Área do repouso/jogos de mesa
- 8- Móvel de bancada de cozinha de brincar
- 9- Móvel com livros, jogos de encaixe, puzzles, quinta de brincar e peluches
- 10- Mesa da área da casa
- 11- Catres
- 12- Móvel da área das construções/garagem com gavetas com animais, com carros, instrumentos musicais e ferramentas. Na parte de cima deste móvel estão objetos como tesouras e os dossiês da sala.
- 13- Tapete da área das construções/garagem

## Apêndice II – Planta da sala (Instituição B)



A- Entrada

B- Casa de banho

C- Sala

- 1- Porta de entrada
- 2- Caixas com os pertences das crianças
- 3- Sanitas
- 4- Lavatórios
- 5- Local de arrumações de objetos de limpeza e higiene
- 6- Armário onde são guardados objetos que não podem estar sempre ao alcance das crianças (bolachas, tesouras, livros, dvd's, dossies da educadora, etc)
- 7- Estante dupla com os livros e material de expressão plástica
- 8- Banco da área das coisas bonitas
- 9- Cadeiras (todos os quadrados/rectângulos amarelos pequenos)

- 10-** Mesas de “trabalho” (3)
- 11-** Mesa da área dos jogos
- 12-** Prateleira dos jogos
- 13-** Catres
- 14-** Bancada de mecânico da área das construções
- 15-** Caixas com materiais da área das construções
- 16-** Prateleiras da área das construções
- 17-** Casa grande de plástico
- 18-** Frigorífico da área da casinha
- 19-** Forno e fogão da área da casinha
- 20-** Prateleiras da área da casinha
- 21-** Mesa da área da casinha
- 22-** Roupeiro da área da casinha
- 23-** Fraldário/dispensa da área da casinha
- 24-** Cama da área da casinha
- 25-** Cômada/penteadeira da área da casinha

## Apêndice III – Guião do inquérito entregue às educadoras cooperantes



### Inquérito por questionário

Este inquérito destina-se a fins estritamente académicos, no âmbito da minha dissertação do mestrado em Educação de Infância, na ESE de Setúbal. O anonimato das inquiridas será garantido.

Por favor, responda às seguintes questões ilustrando, sempre que possível, as suas opiniões com exemplos concretos.

1)Quais as suas conceções acerca da disciplina?

|

2)Quais as práticas que utiliza para instaurar a disciplina?

3)Quais as suas conceções relativamente à intervenção do adulto em situações de conflito entre as crianças?

4) ~~No~~ caso de presenciar intervenções e atitudes no âmbito da disciplina por parte de outros membros da equipa pedagógica, com as quais não concorda, como costuma agir?

Agradeço a sua disponibilidade,  
Ana Rita Valente.

## Apêndice IV – Inquérito preenchido pela educadora cooperante de Creche



### Inquérito por questionário (Creche)

Este inquérito destina-se a fins estritamente académicos, no âmbito da minha dissertação do mestrado em Educação de Infância, na ESE de Setúbal. O anonimato das inquiridas será garantido.

Por favor, responda às seguintes questões ilustrando, sempre que possível, as suas opiniões com exemplos concretos.

1)Quais as suas conceções acerca da disciplina?

A disciplina, que muitas vezes surge pela origem de um ou mais conflitos, é necessária para acompanhar o desenvolvimento das crianças. Considero que a disciplina está diretamente relacionada com as regras e limites, que trabalhados com moderação, proporcionam aprendizagens significativas às crianças. Desde pequenas que estão expostas à integração e vivência num determinado grupo, à relação com os outros, sendo então primordial ensinar-lhes a lidar com os sentimentos e emoções, com o respeito pelo outro e por si próprio. Desta forma, uma prática com regras e limites promovem garantidamente um ambiente que transmite segurança e confiança às crianças, guiando-as na descoberta e vivência da disciplina.

2)Quais as práticas que utiliza para instaurar a disciplina?

Antes de tudo, é fulcral estabelecer uma relação de confiança e segurança com as crianças, conhecendo-as bem (gostos, temperamentos,...) para conseguir criar a melhor

estratégia. Cada criança é uma criança e as práticas utilizadas para instaurar a disciplina estão sempre relacionadas com a criança em questão. Contudo, existem algumas formas mais gerais, como falar com o grupo sobre as questões que causam mais conflitos, o porquê, soluções,... Enfim, partilhar esse “poder” com as crianças, fazendo-as parte do processo que é a construção da disciplina que melhor orientará o bem-estar de todos – crianças e adultos.

Existem também os castigos, que consistem em sentar uma criança, longe dos pares e da brincadeira, por exemplo. Apesar de querer sempre tentar outras estratégias, porque não concordo totalmente com esta prática, em algumas situações penso que é necessário, essencialmente se houve uma criança magoada. Precisamos de acudir a criança em questão, de parar a confusão instaurada e de seguida conversar com a criança que desencadeou o conflito, para a melhor ajudar. Penso que só em último caso é que se deve isolar uma criança do grupo e não deverá nunca ficar esquecida, pois assim não estamos só a condenar a situação, mas a criança em si.

3)Quais as suas conceções relativamente à intervenção do adulto em situações de conflito entre as crianças?

O adulto deverá sempre apoiar as crianças, quer seja na resolução de um conflito, quer seja na mediação do mesmo, dando-lhes ferramentas para lidar com ele. O conflito deverá ser encarado como um elemento de aprendizagem no desenvolvimento das crianças e em vez de suprimi-lo, há-que tentar estabelecer uma forma benéfica de lidar com ele, porque assim iremos apoiar o desenvolvimento da comunicação, do diálogo, da argumentação, de se colocar no lugar do outro, de tentar resolver um problema sem magoar os pares, ... Enfim, permitirá, pois, o saber viver em sociedade, o saber viver com os outros, o saber estar, o saber fazer e o saber ser – pilares essenciais para o resto da vida. “[t]odas nós sabemos que tais interacções 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).

Quando surgem conflitos entre as crianças, o adulto deverá então assumir um papel de mediador e promotor do diálogo e da descoberta cooperada de estratégias, promovendo

a crescente autonomia no que diz respeito à resolução de conflitos interpessoais e à manutenção das relações entre os pares.

4) No caso de presenciar intervenções e atitudes no âmbito da disciplina por parte de outros membros da equipa pedagógica, com as quais não concorda, como costuma agir? Enquanto equipa pedagógica, é essencial e por vezes não é fácil, pois trata-se de pessoas diferentes, com viveres e sentires distintos. Mas não há nada como promover a reflexão em conjunto e analisar todo o contexto, canalizando sempre energias para aquilo que é o mais correto e sensato para as crianças.

Desta forma, como educadora e gestora de uma equipa que sou, falo sempre abertamente com os elementos que dela fazem parte (se for muito grave no próprio momento, mas de uma modo discreto, ou nas reuniões de sala) sobre determinada situação menos positiva, informando-as e formando-as neste sentido através de excertos de livros, artigos, investigações, que as façam crescer tanto a nível pessoal como profissional. É importante partilhar os saberes e transmitir à equipa, numa reflexão conjunta, as melhores estratégias e formas de atuar em casos mais delicados ou difíceis e só assim se vai construindo um caminho mais coeso e harmonioso.

Agradeço a sua disponibilidade,

Ana Rita Valente.

## **Apêndice V – Inquérito preenchido pela educadora cooperante de Jardim-de-Infância**



### **Inquérito por questionário (jardim de infância)**

Este inquérito destina-se a fins estritamente académicos, no âmbito da minha dissertação do mestrado em Educação de Infância, na ESE de Setúbal. O anonimato das inquiridas será garantido.

Por favor, responda às seguintes questões ilustrando, sempre que possível, as suas opiniões com exemplos concretos.

1)Quais as suas conceções acerca da disciplina?

Acredito na participação ativa na construção de processos significativos de aprendizagem. Valorizo o respeito pelas características e necessidades de cada criança e do grupo, Assim, defendo que é fundamental ouvir a criança, o grupo. Valorizar o potencial de cada um. Encorajar as suas ações, opções, respeitadoras do outro e de si próprio, numa situação de conflito. Sou educadora porque quero ser o adulto que constrói um ambiente de aprendizagem onde a criança tem oportunidade de ser, crescer e desenvolver o seu potencial de ser feliz. Para tal, fomento a reflexão sobre direitos e deveres, certo e errado, como potencialização da autonomia.

2)Quais as práticas que utiliza para instaurar a disciplina?

Na prática considero que as crianças são os principais promotores da disciplina. Cabendo ao adulto ser o mediador das interações nessa área.

Para mim, os procedimentos educativos norteiam-se pela reflexão com a criança sobre a ação, o encorajamento da comunicação verbal e não verbal sobre o ser, sentir, estar e

fazer de cada um. São usadas questões como “O que aconteceu?”, “Quem tinha primeiro?”, “De quem é o brinquedo?”, para tentar aferir pontos de vistas. “Gostavas que te fizessem isso a ti?”, para promover um ambiente de respeito, empatia, uns pelos outros. “O que precisas para ficar feliz e fazer o teu amigo feliz outra vez?”, com a perspectiva de apoiar a(s) criança(s) a encontrar soluções para as situações de conflito. Sendo que essas [soluções] devem ser compatíveis com o bem estar individual e coletivo, que é resultado do estabelecimento de protocolos de cooperação e negociação entre as crianças.

A par desta reflexão utilizo o brincar, o jogo dramático, para reproduzir situações de conflito e soluções possíveis para uma mesma questão. Dependendo dos grupos, já criei instrumentos de registo, com as crianças. Como, por exemplo, escrever as ideias que elas ditam sobre as regras da sala. Fazer ilustração dessas regras, através de desenhos, pintura ou modelagem. Sendo que a prática me mostrou que a presença de tais registos é utilizada pelas crianças para lembrar aos pares as regras co construídas. Acima de tudo adultos e crianças, desde o primeiro dia juntos no jardim de infância, vão refletir sobre direitos e deveres, tendo como ponto de partida as experiências, as situações do dia a dia.

As regras de respeito e de convivência em comum vão sendo definidas cooperada e coletivamente através da reflexão, onde as crianças se auto ajudam a encontrar soluções que passam a ser as regras sociais do estar juntos.

3)Quais as suas conceções relativamente à intervenção do adulto em situações de conflito entre as crianças?

Considero que o adulto deve apoiar a criança, o grupo, no sentido do diálogo, reflexão sobre cada conflito, à medida que este for acontecendo no dia a dia. Com as equipas de sala tenho definido que é nosso papel ter uma abordagem calma face ao conflito. Devemos reconhecer os sentimentos das crianças. Recolher informação, reafirmar com elas o problema. Procurar soluções em conjunto e seguir e apoiar a situação.

A reflexão sobre o vivido, a ação, sobre os sentires e saberes individuais deve ser o construtor da resolução das situações de conflito entre as crianças

Penso que uma abordagem positiva é fundamental, com identificação de modos de ação possíveis. Por exemplo, em vez de estipular a regra “Não podemos correr na sala”, definimos que “Podemos correr no pátio.”

Os adultos devem ser uma equipa coerente e consistente que utiliza os mesmos procedimentos para resolver os conflitos entre as crianças.

4) No caso de presenciar intervenções e atitudes no âmbito da disciplina por parte de outros membros da equipa pedagógica, com as quais não concorda, como costuma agir?

Durante os meus 19 anos de serviço ocorreram situações onde presenciei “intervenções e atitudes no âmbito da disciplina por parte de outros membros da equipa pedagógica”, com as quais não concordei.

A forma de agir dependeu das características do adulto com que estava a trabalhar em cada um dos momentos e depende das minhas conceções sobre o trabalho em equipa. É de destacar o fato de tentar não desrespeitar, desautorizar o adulto que está a intervir no apoio da resolução da situação de conflito, em frente à criança. Mas aconteceram situações onde tive de ter uma atitude mais diretiva do que desejaria, para com um colega. Pois, para mim, as crianças estão primeiro lugar e os adultos não têm o direito de desrespeitar os direitos das crianças. Por exemplo, fui tentando ser o modelo em questões tão fundamentais como, por exemplo, não dar a “palmadinha na hora certa”, “sentar a pensar”, deixando a criança sozinha sentada numa cadeira, e chantagear, como era prática quando comecei a trabalhar. Nas reuniões em equipa foi necessário refletir sobre conceções pedagógicas e procedimentos educativos para mudar mentalidades e formas de ser, estar e fazer em educação de infância. Foi necessário ouvir as colegas, tentar perceber porque adotavam que procedimentos. Co construir novas formas de agir. Foi um processo que demorou no tempo e dependeu da valorização do outro e na criação de um modelo pedagógico comum à equipa, tendo em vista a coerência na relação adulto criança.

Agradeço a sua disponibilidade,

Ana Rita Valente

## **Apêndice V – planificação intervenção planificada creche**

**SALA LARANJA PROPOSTA/ ATIVIDADE:** *Leitura da história “Tem calma Boris!, Mapa ”O que devemos e não devemos fazer” e “Jogo do Loto – Certo ou Errado?”* **PERÍODO DE VIGÊNCIA:** 13 de Janeiro de 2016

DOMÍNIO DA INTERAÇÃO	DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO	DOMÍNIO DA MOBILIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facultar o reconhecimento e a identificação das interações positivas e negativas;</li> <li>• Promover a uma interpretação adequada dos sentimentos e estados emocionais do outro;</li> <li>• Desenvolver o reconhecimento e identificação do que é certo e errado e símbolos associados;</li> <li>• Melhorar as interações criança-criança e criança-adulto.</li> <li>• Promover a partilha e a realização de jogos coletivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar o desenvolvimento da concentração; atenção e memória, bem como a capacidade de recordar e recontar por palavras suas o que viu/ouviu;</li> <li>• Proporcionar o desenvolvimento da comunicação e linguagem verbal, através da expressão de sentimentos, emoções e sensações;</li> <li>• Incitar ao desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, através do contacto com conceitos contrários como está certo/está errado e de correspondência termo-a-termo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento óculo-manu</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar ao desenvolvimento da linguagem verbal, ao responder às questões do adulto.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>RECURSOS NECESSÁRIOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Humanos: Equipa pedagógica.</li> <li>• Materiais: Livro “Tem calma Boris!”; cartolinas, fotografias das crianças em ação na sala laranja, papel autocolante transparente e de cor, tesoura, cola, telemóvel (para registo fotográfico), imagens, retiradas da internet, de crianças a realizarem determinadas ações e velcro adesivo.</li> </ul>		<p style="text-align: center;"><b>ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA /ATIVIDADE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta atividade surge no âmbito da realização da intervenção para o relatório final cujo tema é “A disciplina e a aquisição de regras em contexto de Cre e Jardim de Infância” e articula-se, também, com o projeto de sala, cujo tema é “Sentido o sentido das coisas”. A principal intencionalidade desta atividade é introduzir os conceitos “certo e errado” fazê-las ver, através das suas próprias ações (registadas em fotografia), o que se deve e não deve fazer com vista a melhorar a indisciplina existente na sala, as ações e interações das crianças e os conflitos que delas surgem;</li> <li>• Leitura do livro “Tem calma Boris!” como modo introdutório ao tema em sala (grande grupo);</li> <li>• Demonstração do mapa do que se deve e não deve fazer (grande grupo);</li> <li>• Diálogo à cerca das atitudes que estão representadas no mapa, questionando as crianças sobre o que acham correto ou não (grande grupo);</li> <li>• Apresentação e introdução do jogo do loto “Certo ou Errado?” (grande grupo)</li> </ul>

- |  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Diálogo acerca das atitudes que estão representadas no jogo, questionando crianças sobre o que acham correto ou não (grande grupo);</li><li>• Numa primeira vez, explorar o jogo com as crianças em grupos de dois;</li><li>• Colocação do jogo na área do repouso e deixar que as crianças explorem livremente.</li></ul> |
|--|--|

