



IPS Instituto
Politécnico de Setúbal
Escola Superior de
Educação

ANA MARGARIDA
CARDOSO
CUSTÓDIO

A DISCIPLINA NOS CONTEXTOS DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

Aprender a viver em conjunto

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Professora Especialista Maria Manuela de Sousa
Matos

Dezembro de 2019

ANA MARGARIDA
CARDOSO
CUSTÓDIO

**A DISCIPLINA NOS CONTEXTOS DE
CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA**

Aprender a viver em conjunto

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira

Arguente: Professora Doutora Ana Francisca da
Silva Moura

Orientador: Professora Especialista Maria Manuela
de Sousa Matos

Dezembro de 2019

Agradecimentos

Após terminar este relatório, chegou finalmente o momento de agradecer a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, me ajudaram e me encorajaram durante todo este processo, nunca me deixando desistir.

O meu primeiro agradecimento é dirigido à minha querida avó Maria, que tomou conta de mim durante praticamente toda a minha infância, e fez de mim aquilo que eu sou hoje. Obrigada por tudo avó! Espero que estejas orgulhosa de mim, estejas onde estiveres!

Muito obrigada também ao meu avô Hipólito, a minha estrelinha mais recente. Obrigada por todos os teus ensinamentos, por todas as histórias que partilhaste, e pelos teus sorrisos, que me deram e sempre darão imensa força!

Agradeço à minha avó Sizaltina, do fundo do coração, por todos os momentos de descontração, pelas conversas infundáveis e pelas canecas de café com leite que sempre me deram força para continuar.

Aos meus pais e à minha irmã, que sempre acreditaram em mim. Obrigada pela força, pela orientação, por me terem amparado nos momentos mais difíceis e por nunca me terem deixado desistir.

Às minhas colegas de mestrado, que durante dois anos caminharam ao meu lado e partilharam comigo as suas experiências, as suas angústias, as suas esperanças e o seu sonho, que é ser educadora de infância.

Um obrigada especial à minha amiga Inês, que já caminha ao meu lado desde os anos da primária. Estou muito contente por nos termos reencontrado! Obrigada por todos os momentos que partilhámos e por teres estado sempre ao meu lado!

À professora Manuela, obrigada pela excelente orientação, pela disponibilidade e pela experiência que partilhou comigo. Nunca me irei esquecer de tudo o que me ensinou!

Às educadoras cooperantes por terem partilhado comigo um pouco das suas práticas e por me terem aberto as portas das vossas salas. Obrigada por toda a ajuda e disponibilidade!

Por fim, obrigada a todas as crianças, porque sem elas, sem o seu entusiasmo e alegria, este projeto não teria sido possível.

A todos, muito obrigada, do fundo do coração!

Resumo

O presente relatório, intitulado “A disciplina nos contextos de creche e jardim de infância”, tem como principal objetivo entender como é promovida a disciplina nas salas de creche e de jardim de infância, e desenvolver estratégias que, no futuro, me permitam construir um ambiente educativo positivo e com vista à aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

No que diz respeito à metodologia, este estudo foi desenvolvido tendo como base a investigação qualitativa, uma vez que pretende entender e analisar os fenómenos educativos, relativos ao tema do projeto, observados nos contextos de creche e jardim de infância. Para além disso, este projeto também se enquadra na metodologia de investigação-ação, com vista a melhorar uma situação problema observada nestes contextos.

Relativamente aos procedimentos e dispositivos de recolha de informação, foram utilizados durante a realização deste projeto, a observação participante, as notas de campo, as conversas informais e reflexões cooperadas, o registo fotográfico, a análise documental e o questionário.

Palavras-chave: Disciplina; Conflito; Regras; Papel do Educador.

Abstract

This report, entitled "Discipline in the contexts of daycare and kindergarten", has as main objective to understand how discipline is promoted in the nursery and kindergarten rooms, and develop strategies that allow me in the future build a positive educational environment with a view to learning and developing children.

With regard to the methodology, this study was developed based on qualitative research, since it intends to understand and analyze the educational phenomena related to the theme of the project, observed in the contexts of nursery and kindergarten. In addition, this project also falls within the research-action methodology, with a view to improving a problem situation observed in these contexts.

Regarding procedures and information collection devices, were used during the implementation of this project, the participant observation, field notes, informal conversations and cooperative reflections, photographic registration, analysis, documentary and the questionnaire.

Keywords: Discipline; Conflict; Rules; Role of the Educator.

Índice

| | |
|---|----|
| Agradecimentos..... | 3 |
| Resumo..... | 4 |
| Abstract | 5 |
| Introdução | 8 |
| Capítulo I – Quadro Teórico de Referência | 11 |
| 1. Disciplina na Educação de Infância..... | 11 |
| 2. Desenvolvimento Moral da Criança | 15 |
| 3. Perspetiva Socioconstrutivista da Aprendizagem..... | 20 |
| 4. A Construção das Regras na Educação de Infância | 22 |
| 5. Os Conflitos como Oportunidade de Aprendizagem..... | 24 |
| 6. O Papel do Educador na Construção de um Ambiente Sociomoral Positivo 27 | |
| 6.1. Organização dos Espaços e Materiais | 28 |
| 6.2. Organização das Rotinas | 30 |
| 6.3. Organização do Processo de Aprendizagem | 33 |
| Capítulo II – Metodologia do Estudo..... | 37 |
| 1. A Investigação Qualitativa | 37 |
| 2. A Investigação-Ação | 40 |
| 3. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informação | 43 |
| 3.1. Observação Participante | 43 |
| 3.1.1. Notas de Campo..... | 44 |
| 3.1.2. Conversas Informais e Reflexões Cooperadas | 45 |
| 3.1.3. Registo Fotográfico | 45 |
| 3.2. Análise Documental | 45 |
| 3.3. Questionário..... | 46 |
| Capítulo III – Caracterização dos Contextos | 48 |

| | | |
|------|--|-----|
| 1. | Estágio I – Contexto de Creche | 49 |
| 1.1. | Variantes e Invariantes encontradas no Estágio III | 53 |
| 2. | Estágio II – Contexto de Jardim de Infância | 56 |
| 2.1. | Variantes e Invariantes encontradas no Estágio III | 61 |
| | Capítulo IV – Apresentação e Interpretação da Intervenção | 63 |
| 1. | A gestão e resolução de conflitos junto de bebés e crianças pequenas | 63 |
| 2. | A resolução cooperada de conflitos através do “Diário de Grupo” | 72 |
| 3. | A gestão do grupo e estratégias de intervenção na sala de jardim de infância 81 | |
| 4. | A importância das regras e a gestão das emoções | 88 |
| 4.1. | O pequeno livro do bom comportamento | 88 |
| 4.2. | “Quando estou zangado...” | 93 |
| | Capítulo V – Considerações Globais | 96 |
| | Referências Bibliográficas | 101 |
| | Apêndices | 105 |

Introdução

O presente Relatório de Projeto de Investigação foi elaborado no âmbito do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, em articulação com três momentos de estágio, realizados nos contextos de creche e de jardim de infância.

O tema do projeto foi escolhido no primeiro momento de estágio em creche. Como era a primeira vez que me encontrava a estagiar neste contexto, não sabia muito bem o que observar nas crianças, contudo, com o passar do tempo e à medida que ia adquirindo mais conhecimento teórico sobre as características desta faixa etária, comecei a aprofundar a minha capacidade de observação e a relacionar os aspetos teóricos com a prática.

A temática que acabou por despertar o meu interesse foi a **disciplina**. Este tema surgiu, em primeiro lugar, da minha observação do grupo e da intervenção da equipa pedagógica (educadora e auxiliares), onde constatei que em algumas situações de choro e de birra a educadora ou a auxiliar ficavam tensas, menos disponíveis para as crianças, agindo, em algumas situações, com atitudes mais autoritárias e menos empáticas, por exemplo, retirar a criança do grupo.

Depois de observar situações como esta, conversei com a educadora cooperante sobre o assunto, que me confidenciou que considerava este tipo de comportamento não muito pedagógico, mas que não tinha muito mais alternativas sem ser as que praticava.

Quando comuniquei o meu interesse em explorar o tema no relatório do projeto de investigação de final de mestrado, a educadora aprovou imediatamente, alegando ser um tema importante e pertinente, e muitas vezes difícil de lidar quando nos encontramos nos contextos, o que fez aumentar o meu entusiasmo e a vontade para saber mais.

Para além das situações que observei, o que também me motivou a escolher esta temática foi o facto de eu sentir muita dificuldade na gestão de um grupo de crianças. Durante os estágios em creche e jardim de infância, sentia que esta era uma das minhas grandes fragilidades enquanto educadora, em momentos de grande grupo, por vezes, era muito difícil comunicar com as crianças, captar-lhes a atenção ou fazer com que elas correspondessem àquilo que eu pedia.

Por outro lado, estas dificuldades também se deviam a uma característica da minha personalidade, nomeadamente a minha necessidade de controlo constante, pelo que, em contexto de sala, quando isso não acontecia, sentia-me frustrada e com os “nervos à flor

da pele”, acabando por bloquear e agir de forma impulsiva e demasiado autoritária com as crianças.

Perante todas estas dificuldades, senti a necessidade de obter ferramentas e estratégias que me ajudassem a gerir melhor o grupo e resolver conflitos sem afastar as crianças do grupo ou recorrendo a algum tipo de consequência menos positiva.

Para além disto, o facto de os profissionais de educação e a sociedade em geral encararem a disciplina com alguma negatividade foi também o que me motivou a investigar este tema e a defender uma perspetiva mais construtivista da disciplina, encarando-a como algo que faz parte da aprendizagem das crianças e que deve ser construída progressivamente e não imposta.

Assim sendo, decidi debruçar-me sobre “A Disciplina nos Contextos de Creche e de Jardim de Infância” e responder à questão “Como promover a disciplina nos contextos de creche e jardim de infância?”, com o objetivo de compreender como é de facto promovida a disciplina nestes contextos, e desenvolver estratégias que, no futuro, me permitam construí-la de forma positiva e com vista ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O presente relatório encontra-se então estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, que diz respeito ao Quadro Teórico de Referência, apresento a fundamentação teórica que sustenta este estudo, no que concerne ao conceito de disciplina e às perspetivas teóricas que considere essenciais abordar neste relatório; e ao papel do educador na resolução de conflitos e na construção das regras e de um ambiente sociomoral positivo.

No segundo capítulo apresento a metodologia utilizada, nomeadamente a investigação qualitativa e a investigação-ação, assim como os procedimentos de recolha e tratamento de informação, como a observação participante, as notas de campo, o registo fotográfico, as conversas informais e as reflexões cooperadas, a análise documental e os questionários.

No terceiro capítulo caracterizo os contextos onde realizei os três momentos de estágio, tendo em conta as instituições onde se inserem, o grupo de crianças, os espaços, os materiais e as rotinas e os modelos pedagógicos utilizados pelas educadoras cooperantes.

No quarto capítulo apresento a análise e interpretação de todos os dados recolhidos ao longo desses momentos de estágio, assim como a intervenção realizada, encontrando-se estruturado em torno das seguintes temáticas: a gestão e resolução de conflitos junto

de bebés e crianças pequenas; a resolução cooperada de conflitos através do “diário de Grupo”; a gestão do grupo e estratégias de intervenção na sala de jardim de infância; e a importância das regras e a gestão das emoções.

Finalmente, no quinto e último capítulo, faço um balanço de todo o processo de realização do presente projeto de investigação, reflito sobre as dificuldades sentidas e as aprendizagens adquiridas e respondo à questão que deu origem a este relatório.

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

Neste capítulo apresento a fundamentação teórica que sustenta este estudo, no que diz respeito ao conceito de disciplina e às perspectivas teóricas que considere essências abordar neste relatório; e ao papel do educador na resolução de conflitos e na construção das regras e de um ambiente sociomoral positivo.

1. Disciplina na Educação de Infância

Segundo Estrela (2002), o termo disciplina, para além de designar um ramo de conhecimento ou matéria de estudo, tem adquirido vários significados ao longo dos tempos: “punição; dor; instrumento de punição; direção moral; regra de conduta para fazer reinar a ordem numa coletividade; obediência a essa regra.” (p.17). Hoje, quando se fala em disciplina, tende-se “não só a evocar as regras e a ordem delas decorrente, como as sanções ligadas aos desvios e o conseqüente sofrimento que elas originam”, tendo, por isso, adquirido um sentido algo pejorativo (Idem, p 17).

No entanto, não é este o sentido que pretendo dar ao conceito de disciplina. Na minha perspectiva, a disciplina não deve ser apenas imposição e obediência às regras, mas sim uma aprendizagem daqueles que são os valores e os modos de viver em sociedade, e que devem estar desde cedo na vida da criança. Sustento esta ideia a partir de autores que apresentam concepções de disciplina mais positivas e que vão de encontro àquela que é a perspectiva que aqui apresento.

Amado (2000), defende que a palavra disciplina não é “subserviência, obediência mecânica e acéfala, medo do castigo e de todas as conseqüências negativas da infração. Ela é autodomínio, ordem interior e exterior, liberdade responsável, condição pessoal e coletiva” (citado por Fonseca & Rosa, 2015, p. 166).

Fonseca e Rosa (2015), vão ainda mais longe, baseando-se em Brazelton e Sparrow (2009), para dizer que

“[...] a seguir ao amor, a disciplina é a segunda dádiva mais importante que se deve dar às crianças, isto porque esta é sinónimo de aprendizagem, desempenhando um papel capital nas conquistas da criança, entre as quais: o autocontrolo, o reconhecimento dos seus sentimentos, a perceção dos sentimentos dos outros, o desenvolvimento de um sentido de justiça e o altruísmo” (p. 166).

A disciplina “não é, pois, um fim mas um caminho que permitirá à criança saborear as alegrias da ordem interior, atingidas graças a conquistas sucessivas” (Montessori,

1958, citada por Estrela, 2002, p.21), cabendo aos seus adultos de referência ajudá-la a seguir esse caminho, para que, progressivamente, e a par e passo com o seu crescimento e desenvolvimento, vá aprendendo a controlar os seus impulsos, a gerir as suas emoções, a compreender e a respeitar as emoções dos outros e a resolver os seus próprios problemas, isto é, a tornar-se cada vez mais autónoma.

A família representa o primeiro espaço onde a criança se começa a desenvolver a este nível e vai adquirindo uma série de valores que lhe vão sendo transmitidos, como o respeito e o altruísmo, e alguns conhecimentos e aprendizagens sobre como se relacionar com os outros.

A seguir à família, os contextos de Educação de Infância convertem-se “no principal agente de socialização e o educador no substituto dos pais, no desempenho do importante papel de cuidados, educação e controle” (Gameiro, 2004, p. 146). É neste contexto que a criança vai aprender a respeitar regras diferentes daquelas que já conhece e a viver em sociedade, e onde, ao mesmo tempo, vai aprimorar as suas competências sociais, relacionando-se com os seus pares e adultos de referência.

É a partir das relações e interações com os outros que a criança vai construindo a sua identidade, respeitando a dos outros, e toma consciência daquilo que está certo e errado, do que pode ou não pode fazer e também dos direitos e deveres para consigo e para com os outros (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Para além disso, a educação de infância tem também um papel importante na educação para os valores, “que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na acção conjunta e na relação com outros” (Idem, p. 33).

Neste contexto de transmissão e vivência de valores, o adulto tem um papel preponderante, uma vez que é um exemplo a seguir pelas crianças, por isso deve ter em atenção os valores que estão subjacentes à sua prática e o modo como os concretiza, pois, ao demonstrar atitudes como tolerância, cooperação, partilha, respeito, solicitude, para com as crianças ou com outros membros da comunidade educativa, faz com que as crianças reconheçam mais facilmente a importância desses valores e se apropriem deles (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Assim, a forma como o adulto se comporta e relaciona com as crianças irá influenciar o desenvolvimento social e moral das mesmas, podendo promovê-lo ou retardá-lo. Neste sentido, distinguem-se dois tipos de relação adulto-criança, uma mais coerciva e virada para a obediência, e outra baseada em práticas de cooperação e promotora da autonomia.

Na relação coerciva, é o adulto que dita as regras e controla os comportamentos da criança, servindo-se da sua autoridade para socializar e instruir a mesma. Deste modo, “a razão da criança para comportar-se, portanto, está fora do seu próprio raciocínio e sistema de valores pessoais” (DeVries & Zan, 1998, p. 54). Isto é, a criança é impedida de pensar por ela própria e de construir os seus próprios interesses, valores e crenças, no fundo, de construir a sua própria identidade, tornando-se, assim, num ser sem autoestima e confiança em si própria e dependente do controle dos outros (Idem, 1998).

A relação de cooperação, por seu lado, como o próprio nome indica, é baseada na cooperação e respeito mútuos. Neste contexto o adulto permite à criança controlar o seu comportamento, considera o seu ponto de vista e encoraja-a a considerar também o ponto de vista dos outros, e, acima de tudo, respeita “a criança como uma pessoa com direito a exercer a sua vontade” (DeVries & Zan, 1998, p. 58). Em oposição à relação de tipo coercivo, esta relação adulto-criança apela à cooperação das crianças, em vez de à sua obediência, encorajando-as a serem autorreguladoras e a agirem de forma autónoma (Idem, 1998).

No entanto, o facto de o adulto cooperar com a criança não quer dizer que dispense totalmente o exercício da autoridade, na medida em que nem todas as situações podem ser resolvidas com base na cooperação. Quando isso acontece, o adulto tem de ter em atenção o modo como aborda as crianças, procurando adotar uma postura mais compreensiva e solidária e explicar-lhe, de forma clara, aquilo que é esperado dela, em vez de a abordar com uma atitude de “Porque estou a mandar”. Ou seja, o adulto “pede, ao invés de dizer, sugere, ao invés de exigir, e persuade, ao invés de controlar” (DeVries & Zan, 1998, p. 58).

Segundo Spodek e Saracho (1994), existe um “continuum que vai da liberdade ao controle”, no qual estão “em uma extremidade, a autoridade rígida e noutra, a indulgência total” (p.156). O adulto deve procurar um equilíbrio entre estas duas situações, dando à criança a liberdade necessária para que se possa desenvolver autonomamente, mantendo ao mesmo tempo um certo controlo e estabelecendo os limites e as regras necessárias de modo a que a estabilidade e o bem-estar prevaleçam na sala.

A disciplina é, então, um misto de liberdade e assertividade por parte do adulto, necessários para que a criança tenha noção dos seus limites e daquilo que pode ou não pode fazer, de modo a ser progressivamente capaz de assumir a responsabilidade pela sua própria segurança e bem-estar, tendo consciência dos perigos que pode correr com certos

comportamentos, levando-a a tornar-se cada vez mais autónoma (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A construção dessa autonomia, a par com a disciplina, é construída no seio do grupo, exigindo uma partilha de poder entre a educadora e as crianças, que têm uma voz ativa na tomada de decisões que dizem respeito ao grupo e a elas próprias, individualmente. As regras que são estabelecidas são também elaboradas e negociadas por todo o grupo e, deste modo, compreendidas pelas crianças, que se apropriam mais facilmente delas, dando-lhes um maior sentido de pertença que as leva a cumpri-las mais facilmente pois, para além de também terem sido pensadas por elas, também vão de encontro às suas necessidades no momento (Idem, 2016).

Desta forma, a criança vai tomando contacto com um contexto de vida democrático, num espaço onde exerce o seu direito de participar, e aprende a viver em grupo, confrontando as suas opiniões com as dos outros, debatendo e negociando soluções para resolver conflitos, e onde toma consciência dos seus direitos e deveres, desenvolvendo, nesta perspetiva, um sentido crítico sobre as coisas e também um sentido de justiça (Idem, 2016).

Uma vez que a disciplina implica uma definição de regras e um conjunto de ações morais que são importantes para o desenvolvimento social e moral da criança, importa também compreender as conceções da mesma sobre as regras, a sua prática e a consciência da sua obrigação em cumpri-las, o seu sentido de justiça, entre outros.

Piaget (1973), numa das suas investigações estudou cada um destes aspetos nas crianças, e chegou à conclusão de que existia uma mudança na ação e no pensamento moral da criança, de acordo com as diferentes faixas etárias. Esta consideração, levou-o a distinguir dois tipos de moralidade na criança: uma moralidade heterónoma e uma moralidade autónoma. No ponto seguinte abordo cada uma delas mais detalhadamente.

2. Desenvolvimento Moral da Criança

Como já referi anteriormente, Piaget (1973) utilizou os conceitos de moralidade heterónoma e moralidade autónoma para distinguir dois tipos distintos de moralidade, dominantes em crianças até aos 8-9 anos (moral heterónoma) e a partir dos 10-11 anos (moral autónoma), aproximadamente, salientando que as idades referidas são apenas um indicador de desenvolvimento e não um critério, uma vez que

“pode haver mais manifestações de moralidade autónoma do que heterónoma em crianças de 7-8 anos, e mais manifestações de heteronomia do que autonomia moral em crianças mais velhas, adolescentes ou mesmo adultos. E na mesma criança (ou sujeito mais velho), é possível ver manifestações de moralidade autónoma em determinadas situações e de moralidade heterónoma em outras” (Lourenço, 2002, p. 53).

De um modo geral, a moralidade heterónoma é uma moral baseada na obediência, no medo do castigo e no respeito unilateral. A moralidade autónoma, em contrapartida, é orientada para a cooperação e para o respeito mútuo e é baseada na igualdade, na reciprocidade e no acordo (Lourenço, 1992). Porém, as diferenças entre estes dois tipos de moralidade podem ser entendidas com mais clareza quando são vistas em função das seguintes dimensões: conceção das regras e normas, diferenciação de perspetivas, avaliação das transgressões, definição do que é imoral, castigo para o transgressor, orientação moral, sentido de justiça e a conceção de dever (Idem, 1992).

Ao longo deste subcapítulo, irei abordar apenas as dimensões que considero mais importantes e relevantes para este estudo, focando-me com mais detalhe na faixa etária dos 3-6 anos, uma vez que é nela que incide o presente relatório.

Para estudar a dimensão da *conceção das regras e normas* na criança, Piaget (1973) utilizou o jogo do berlinde para pedir às crianças para lhe ensinarem as regras do jogo, uma vez que ele as tinha esquecido e também queria jogar com elas, perguntando-lhes depois se o jogo poderia ser jogado segundo uma regra totalmente diferente, e constatou que aspetos como a prática ou cumprimento de regras e a consciência da obrigação que elas implicavam, mudavam conforme as faixas etárias, oscilando entre fases de moralidade mais heterónoma e mais autónoma.

No que toca à prática de regras, as crianças com aproximadamente 3 anos apenas manipulavam as bolas, ritualizando os movimentos, encontrando-se numa espécie de fase de “regras motoras”.

As crianças com idades entre os 4-6 anos já tendiam a aplicar as regras, mas de um modo egocêntrico, querendo sempre ganhar e não aceitando perder, e tornavam o jogo numa brincadeira individual quando devia ser social.

Relativamente à consciência das regras ou ao tipo de obrigação aplicada, as crianças com idades até aos 6 anos não reconheciam qualquer tipo de obrigação nas regras, “jogava a seu bel-prazer, procurando apenas satisfazer os seus interesses motores ou fantasia simbólica” (Piaget, 1973, citado por Lourenço, 1992, p. 73).

Em contrapartida, para as crianças de moralidade autónoma, as regras já eram obedecidas minuciosamente e eram entendidas na sua essência, como algo que surgia de um acordo de vontades e que também devia ser respeitado.

Na dimensão referente à *diferenciação de perspetivas*, “o egocentrismo está para a moralidade heterónoma assim como o perspectivismo está para a moralidade autónoma.” (Lourenço, 1992, p. 74). O egocentrismo é a incapacidade ou dificuldade em sair do próprio ponto de vista e adotar o do outro. Ou seja, existe uma dificuldade em pensar e agir como se fosse o outro. O perspectivismo, por seu lado, é a capacidade ou facilidade para adotar o ponto de vista do outro ou dos outros. Isto é, todas as perspetivas são tidas em conta, com vista a obter uma solução o mais justa ou a ações o mais morais quanto for possível (Idem, 1992).

Uma vez que a moralidade heterónoma é uma moral que apela para a autoridade do adulto, esta é então considerada a única perspetiva que a criança deve ter em conta neste tipo de moralidade, ou seja, a única que é correta e que não pode ser desobedecida, e no caso de a criança ser confrontada com duas perspetivas, geralmente é a do adulto que prevalece.

Para estudar a dimensão da *avaliação moral das transgressões* nas crianças, Piaget (1973) contava-lhes duas histórias. Na primeira uma criança parte, sem querer, 15 chávenas, e na segunda, outra criança parte apenas uma chávena, mas intencionalmente.

Ao perguntar às crianças qual destas situações era a mais grave, Piaget (1973) constatou que crianças de 4-5 anos, de moralidade heterónoma, tendiam a dizer que a criança que partiu 15 chávenas, ainda que sem intenção, se portou pior que a outra que partiu apenas uma, mas intencionalmente. Ou seja, a transgressão é julgada pelos danos materiais, pelos seus aspetos externos, e não pela intenção com o qual foi praticada. Esta é a fase da responsabilidade objetiva e do realismo moral.

Nesta perspetiva, a criança exerce uma atenção exagerada naquilo que é observável na transgressão, isto é, nos danos causados, e esquece aquilo que não está visível aos seus olhos e que torna a transgressão num ato moral, a intenção com que foi praticada.

Com as crianças de moralidade autónoma, sucede-se exatamente o contrário, a intenção subjacente à transgressão passa a ter mais peso que os danos físicos observáveis.

No que toca à *definição do que é imoral*, para a criança heterónoma, imoral é tudo aquilo que viola a autoridade ou a letra da lei, como por exemplo, “Roubar é mau porque é feio, por que não se deve roubar” (Lourenço, 1992, p.77), e as ações são consideradas morais ou imorais tendo em conta as consequências externas e visíveis descartando as intenções. Para além disso, também têm tendência a dizer que é “má toda a acção que leva ao castigo”, por isso, “toda acção castigada é má” (Idem, p. 77). A imoralidade é, então, confundida com o castigo.

A moralidade autónoma, em contrapartida, já tende a avaliar a moralidade das ações tendo em conta as intenções e a consciência com que foram praticadas, dando pouca importância às consequências que acarretam, isto é, se levam ou não ao castigo.

Na dimensão relativa ao *castigo para o transgressor*, Piaget (1973) estudou que tipo de castigo é que as crianças achavam que devia ser aplicado numa determinada situação de transgressão, um castigo retaliatório e arbitrário ou uma sanção por reciprocidade.

As crianças de moralidade heterónoma tendiam a escolher o primeiro castigo, retaliatório e arbitrário. Este tipo de castigo não tem qualquer relação com o tipo de transgressão cometida, é apenas uma sanção expiatória que “visa o castigo imediato e automático do transgressor” (Lourenço, 2002, p.79), sendo considerado o mais justo e eficaz pelas crianças.

Para as crianças de moralidade autónoma, como já é de esperar, a sanção por reciprocidade é o castigo mais justo a ser aplicado, uma vez que vai mais de encontro à transgressão cometida e permite ao transgressor refletir sobre as suas ações e, eventualmente, reparar o mal que foi feito.

Relativamente ao *sentido de justiça*, Piaget (1973) centrou-se essencialmente em dois aspetos, isto é, em duas formas distintas de justiça: a “distributiva ou preocupada

com a distribuição de bens, honras e recompensas”, e a “retributiva ou preocupada com a administração de castigos, penas e sanções” (Lourenço, 1992, p.81).

Para estudar esta questão nas crianças, Piaget (1973) colocou-lhes algumas perguntas, como “Porque razão não se deve copiar num exame ou fazer batota ao jogo?” e “Está bem uma mãe dar mais bolo à filha de quem gosta mais?”, e constatou que o sentido de justiça, distributiva e retributiva, também se manifestava de formas diferentes na moralidade heterónoma e na moralidade autónoma.

Em relação à justiça distributiva, a criança de moralidade heterónoma, com idades até aos 5-6 anos, tende a considerar que é correto a mãe dar mais bolo à filha de que gosta mais, uma vez que é a mãe que sabe o que deve fazer. Neste sentido, as crianças desta faixa etária, manifestam uma ausência de sentido de justiça, e aquilo que é justo tende a confundir-se com a autoridade dos pais ou dos mais velhos (Lourenço, 1992).

No que toca à justiça retributiva, a criança heterónoma acredita na existencia de uma justiça imanente, isto é, que quando alguém se comporta mal não pode ficar sem receber um castigo, como por exemplo, se um menino tiver copiado num exame e escorregar à saída da sala e magoar-se na perna, existe a crença de o facto de o menino se ter magoado ser um “castigo” por ter copiado e não por apenas ter escorregado (Idem, 1992).

Por outro lado, as crianças de moralidade autónoma, do ponto de vista da justiça distributiva, entendiam que por vezes é necessário utilizar um tratamento mais diferenciado para que exista uma igualdade mais substantiva, isto é, iquidade; e do ponto de vista da justiça retributiva, percebiam que o mais importante era, de facto, fazer o culpado compreender que o que tinha feito era incorreto e ajudá-lo a aprender com isso. (Idem, 1992)

Em síntese, a partir deste estudo levado a cabo por Piaget (1973), entende-se que o desenvolvimento moral de criança vai evoluindo ao longo do tempo, oscilando entre fases de moralidade mais heterónoma e mais autónoma.

A criança pequena, com idades entre os 3-6 anos, por exemplo, é predominantemente heterónoma, orientada para a obediência, para o medo do castigo e, conseqüentemente, para a autoridade do adulto, e à medida que o tempo vai avançando, o seu pensamento, a sua ideia sobre as coisas, vai mudando, evoluindo progressivamente para uma moralidade autónoma, baseada na cooperação, na reciprocidade e no respeito mútuo.

Porém, esta evolução de uma moralidade para a outra, não depende inteiramente da idade da criança, mas sim de todo o caminho que a criança percorre, isto é, das experiências, dos conhecimentos e das aprendizagens que vai adquirindo ao longo do tempo (Lourenço, 1992).

Portanto, cabe ao adulto de referência criar um ambiente de cooperação, reciprocidade e respeito mútuo, “que envolvam as relações dele próprio com as crianças e das crianças entre si” (Santo & Pires, 2001, p. 13), e, deste modo, favorecer a evolução da criança da moralidade heterónoma para a moralidade autónoma.

Para além desta abordagem que permite compreender as fases do desenvolvimento das crianças neste domínio, outras perspetivas de aprendizagem surgiram, acentuando o papel das crianças como aprendentes ativos, seres sociais, que aprendem pela relação com os outros e numa cultura situada. São as perspetivas socio construtivistas da aprendizagem, que postulam que o conhecimento é gerado a partir da prática social e é cultural e historicamente enquadrado. No ponto seguinte abordo esta perspetiva com mais detalhe através da abordagem de Vygotsky (1978).

3. Perspetiva Socioconstrutivista da Aprendizagem

Segundo Vygotsky (1978), “a criança nasce sempre numa sociedade cultural e o seu desenvolvimento é sobretudo orientado pela internalização de signos e símbolos culturais” (Yudina, 2009, pp. 4-5).

Estes signos ou instrumentos culturais são interiorizados a partir da relação e interação com o adulto ou com pares mais experientes que, através de atividades e tarefas conjuntas transmitem os seus conhecimentos, maneiras de conhecer, atitudes e valores da sociedade onde vivem (Folque, 2012).

Nesta perspetiva, o individuo mais experiente é como que um mediador. Por exemplo, para a criança que está a aprender a comer com os talheres, a maneira como a mãe ou outro adulto próximo usa a colher é o mediador para ela aprender a comer, uma vez que “a criança só pode dominar a maneira cultural de fazer alguma coisa com a mediação do adulto.” (Yudina, 2009, p. 5).

No que diz respeito à disciplina, sucede exatamente o mesmo. Como anteriormente referi, a disciplina é a aprendizagem dos valores e dos modos de viver em sociedade, que foram sendo elaborados ao longo da história e agora fazem parte da sociedade cultural em que vivemos.

Assim sendo, o adulto, ou outra pessoa mais experiente, é o mediador que vai ajudar a criança a aprender como controlar os seus impulsos, a gerir as suas emoções, a tomar consciência daquilo que está certo ou errado, do que pode ou não pode fazer, e transmitir valores essenciais como o respeito, a tolerância, a cooperação ou a partilha (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2016).

No âmbito desta teoria sociocultural, Vygotsky (1978) criou ainda o conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP). O autor define este conceito como sendo

“A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes.” (Vygotsky, 1978, citado por Folque, 2012, p. 72).

A ZDP baseia-se, então, no que a criança é capaz de fazer “em condições óptimas”, isto é, com o apoio de alguém mais experiente que ela, havendo, deste modo, a possibilidade de transição do que a criança já sabe fazer para o que ainda não consegue fazer (Oers, 2009). Este apoio consiste na “colocação de andaimes” que orientam e

ajudam a criança a ir de encontro aos objetivos essenciais de uma dada tarefa, a partir de gestos, instruções, questões e estratégias (Folque, 2012; Oliveira, 2014).

Portanto, a ZDP “determina que a aprendizagem ocorre sempre em função de ações em parceria, pelo auxílio de outra pessoa mais experiente, capaz de propor desafios, apresentar modelos, fornecer pistas e indicar soluções possíveis.” (Vygotsky, 1987/1991, citado por Pimentel, 2007, p. 225).

Nesta perspectiva, é importante realçar “a riqueza das interações entre crianças de diferentes idades”, na medida em que “proporcionam diversas experiências de aprendizagem”, onde “as crianças aprendem umas com as outras independentemente da sua faixa etária”, através de uma aprendizagem cooperada, ao mesmo tempo que desenvolvem “valores como a cooperação, a solidariedade, o respeito, a aceitação da diferença (...)” (Silva & Folque, 2016, p. 160).

Por outro lado, esta abordagem de aprendizagem sociocultural também permite à criança aprender a aprender. Através da interação, o adulto de referência transmite à criança formas de pensar e de aprender, chama “a atenção para o que é aprendido e como é aprendido”, questiona, incentivando as crianças a interrogar-se, a questionar os outros e o mundo à sua volta, levando-as também a pensar e a refletir.

Em suma, uma aprendizagem conduzida desta forma, leva também ao domínio do comportamento, isto é, ao desenvolvimento da auto-regulação e da autonomia por parte da criança. Como refere Strandberg (2009), “Quando não sei fazer alguma coisa, peço a um amigo mais esperto que me empreste e depois consigo fazê-la sozinho.” (p.17). Ou seja, a partir do momento em que a criança aprende a fazer alguma coisa com a ajuda de uma pessoa mais experiente, depois já será capaz de fazê-la de forma autónoma.

4. A Construção das Regras na Educação de Infância

As regras têm como finalidade a criação de um ambiente de aprendizagem positivo, onde exista bem-estar, equilíbrio, harmonia, e respeito mútuo entre os seus vários intervenientes, por isso devem ser estabelecidas através de um contrato social, onde exista um acordo sobre o que se pode ou não fazer e os comportamentos que são aceitáveis e inaceitáveis na sala de creche ou jardim de infância (Stainback & Stainback, 1999).

As crianças devem estar envolvidas na construção deste contrato social, participando na tomada de decisões sobre as regras que devem constar neste acordo e fazendo também as suas próprias sugestões. Deste modo, as crianças irão desenvolver um maior sentido de pertença sobre elas e estarão mais empenhadas em cumpri-las (Vale, 2014).

Por outro lado, o envolvimento das crianças nesta tomada de decisões representa também uma oportunidade para que elas pratiquem a participação num processo democrático e desenvolvam um sentimento de necessidade de regras e de justiça e, ao mesmo tempo, de responsabilidade pelo que acontece na sala (Stainback & Stainback, 1999; DeVries & Zan, 1998).

Neste sentido, DeVries e Zan (1998) definiram algumas diretrizes que os educadores devem ter na condução de discussões de estabelecimento de regras.

Em primeiro lugar, o educador deve começar a discussão introduzindo um problema específico e perguntar às crianças o que se pode fazer para o resolver. No caso das regras que são formuladas no início do ano, o educador deve focar a discussão nas áreas em que podem vir a existir potenciais problemas. Deste modo, as crianças irão entender mais facilmente a necessidade e a importância do estabelecimento de regras para o bom funcionamento da sala.

Durante a discussão é também importante aceitar as ideias e sugestões das crianças. Mesmo que estas tenham sido expressas de forma confusa, o educador deve utilizá-las mesmo assim, pois, apesar de por vezes a gramática ser questionável, o significado é bem claro para as crianças, e fá-las lembrar as razões que as levaram a criá-la e porque precisavam dela naquele momento (DeVries & Zan, 1998).

Para além disso, o educador deve também guiar as crianças para regras sem “nãos”. Normalmente, as crianças consideram muito mais fácil pensar em regras de proibição, e estas não devem ser rejeitadas, mas cabe ao educador guiar as crianças para regras que tenham um sentido mais positivo e digam coisas que elas podem fazer. Desta forma, “a

criança entenderá que a regra serve para estabelecer os direitos e deveres de cada um, e não é apenas uma proibição” (Rossetti-Ferreira, 2001, p. 175).

Por fim, as regras devem ser escritas e colocadas num local que seja visível e ao nível das crianças, para que estas possam consultá-las facilmente e sempre que precisarem. Será importante ainda que as mesmas possam ser ilustradas pelas crianças, e assim permitam um maior reconhecimento, no momento da sua “consulta” e uma apropriação individual e de grupo, de forma progressiva, ao longo do tempo.

Uma vez que as crianças vão crescendo e aprendendo a gerir a sua relação com os pares, os adultos e o ambiente educativo, as regras não permanecem imutáveis ao longo do ano, sendo importante que as mesmas sejam alteradas e reformuladas de acordo com as experiências vividas na sala. Isto permite às crianças compreenderem o carácter contextualizado e significativo das regras, atribuindo-lhes um valor de uso e sentido, face ao espaço, às dinâmicas relacionais e à vida vivida na comunidade da sala e da instituição.

Em síntese, o estabelecimento das regras nas salas de creche e jardim de infância deve ser feito com o envolvimento das crianças, de modo a que estas tenham uma sensação de propriedade, necessidade e responsabilidade em relação às mesmas, desenvolvendo, ao mesmo tempo, as suas capacidades de autorregulação e de cooperação.

Finalmente, no que diz respeito à sua definição, esta deve ter “por base a identificação das atividades ou situações a propósito das quais emergem mais frequentemente os problemas e centrar aí as regras a estabelecer.”, devendo ser “formuladas com clareza, precisão e pela positiva” (Carita & Fernandes, 1997, pp. 79-80).

5. Os Conflitos como Oportunidade de Aprendizagem

Os conflitos são inevitáveis e ocorrem com frequência numa sala de creche e jardim de infância onde exista uma livre interação social. Por essa razão, devem ser encarados pelo educador “como uma oportunidade de aprendizagem, onde cada uma das crianças envolvidas é encorajada a procurar não só lutar pelos seus interesses mas progressivamente compreender a perspetiva do outro e progressivamente adotar uma atitude empática”. Nesta perspetiva, “a aprendizagem não ocorre apenas no resultado final da resolução do conflito mas no processo da sua resolução” (Pereira, 2012, p. 45).

De acordo com DeVeries e Zan (1998), na teoria construtivista, o conflito assume duas formas: intra-individual (dentro do indivíduo) e interindividual (entre indivíduos).

O conflito intra-individual é como que a fonte particular de progresso no desenvolvimento cognitivo, como por exemplo, em jogos de tabuleiro que envolvem “rolar um dado para descobrir quantos espaços deve-se mover em um percurso”, as crianças “acreditam que é correto contar o espaço em que estão como “1”, ao invés de mover-se para a frente e então contar “1”, como a lógica de “mais um” ditaria.” (Idem, 1998, p. 90).

Por outro lado, o conflito interindividual “pode promover o desenvolvimento tanto moral quanto intelectual” e “ocorre pelo descentramento a partir de uma única perspetiva para levar em consideração a perspetiva de outros”, isto é, pela incapacidade da criança em sair do seu próprio ponto de vista e adotar o do outro, e “é iniciado pela confrontação com os desejos e ideias de outros” (DeVries & Zan, 1998, p. 90).

Assim, este tipo de conflito oferece o contexto no qual as crianças se tornam conscientes que os outros também têm sentimentos, ideias e desejos, e desenvolvem, ao mesmo tempo, estratégias de negociação (Idem, 1998).

Nas salas de creche e jardim de infância estes dois tipos de conflitos são observáveis nas crianças, contudo, ao longo deste trabalho irei focar-me apenas nos conflitos interindividuais e de que forma a educadora deve intervir para que estes sejam momentos de aprendizagem para as crianças.

Num contexto de creche, por exemplo, conflitos deste tipo ocorrem, principalmente, no âmbito de disputas de objetos, devido a “um sentido crescente de posse” e a “uma crença fixa no seu ponto de vista” (Post & Hohmann, 2003, p. 259), características das crianças destas idades, e costumam levar ao choro, ao bater ou ao morder.

Nestas situações, a educadora deve “abordar calmamente as crianças que estão envolvidas num conflito, parar as suas ações que podem magoar, reconhecer os seus sentimentos, recolher informações, envolvê-las na descrição do problema e na procura de uma solução, e oferecer-lhes apoio continuado” (Post & Hohmann, 2003, p. 260).

Uma vez que as crianças nesta fase ainda não são muito experientes na comunicação verbal, poderão sentir alguma dificuldade em explicar o que aconteceu, por isso, o que a educadora deve fazer é colocar questões às crianças que exijam uma resposta curta, de uma só palavra, ou um aceno ou gesto, e descrever ela própria o sucedido através da informação recolhida e da observação cuidadosa das ações das crianças (Idem, 2003).

No que diz respeito às soluções para resolver o problema, e devido à sua inexperiência no processo de resolução de conflitos, as crianças pequenas “Levam o seu tempo a compreender o que poderá funcionar e prontificam-se para agir em prol da solução em vez de explicar a solução por palavras” (Idem, 2003, p. 91).

Deste modo, as crianças vão se tornando cada vez mais capazes de resolver os seus próprios conflitos, à medida que vão desenvolvendo e treinando, com a ajuda do educador, a capacidade para resolvê-los, ao mesmo tempo que “exercitam competências de reflexão e de raciocínio, ganham um sentido de controlo sobre as soluções ou consequências de um problema, experimentam a cooperação e desenvolvem confiança em si próprias, nos seus pares e nos seus educadores” (Idem, 2003, p. 92).

No caso das crianças mais velhas, os conflitos ocorrem, à semelhança das crianças mais pequenas, devido a disputas de objetos, mas também devido a conflitos de interesses, desejos e ideias.

Neste contexto, a educadora procede de forma semelhante, abordando as crianças de forma calma e imparcial e reconhecendo os seus sentimentos, com a diferença de que, nesta fase, as crianças já têm a capacidade de comunicação verbal mais desenvolvida, por isso, é importante que a educadora as ajude a verbalizar os seus sentimentos e desejos, compreendendo e reconhecendo os dos outros (DeVries & Zan, 1998). Nesta perspetiva, o educador “exerce um importante papel como mediador, ajudando as crianças a tornarem suas ideias mais claras, repetindo-as e ajudando-as a trocar ideias e sentimentos” (Idem, 1998, p. 96).

Quando as crianças não têm ideias para solucionar o problema, então, a educadora pode propor uma ideia e colocar à consideração das crianças, dando-lhes a oportunidade para a rejeitarem, se não estiverem de acordo. Nesse caso, deve-se procurar outra solução que sirva para todos, de modo a haver um acordo mútuo entre ambas as partes.

Por outro lado, também pode ser importante a educadora ajudar as crianças a reconhecerem a sua responsabilidade na situação de conflito. Uma vez que a criança ofendida pode ter contribuído de algum modo para o conflito, pode ser útil que ambas as crianças percebam o seu papel na situação.

Por fim, a educadora deve também encorajar as crianças a resolverem os seus conflitos por si mesmas, sem a ajuda do adulto. Nesta situação, a educadora deve evitar intervir quando as crianças estão realmente a fazê-lo sozinhas e estar atenta a todo o processo, intervindo apenas quando necessário.

Em síntese, este processo de aprendizagem de resolução de conflitos exige tempo e muito apoio por parte do educador, independentemente da faixa etária da criança, para que estas, a pouco e pouco, vão construindo os seus conhecimentos e desenvolvendo uma variedade de estratégias de negociação, de modo a serem cada vez mais capazes de os resolverem autonomamente sem a intervenção do adulto.

6. O Papel do Educador na Construção de um Ambiente Sociomoral Positivo

Como já tem vindo a ser referido, o educador de infância tem um papel preponderante no desenvolvimento sociomoral da criança, uma vez que “se afigura como um dos modelos a seguir pelas crianças”, cabendo-lhe “mostrar-lhes os comportamentos morais característicos da educação de infância” e transmitir-lhes valores e atitudes, como a tolerância, o respeito, a cooperação, a partilha e a justiça, indispensáveis para a “formação de hábitos, qualidades e sentimentos morais” (Fonseca & Rosa, 2015, p. 167).

Neste sentido, é importante que o educador reflita sobre as suas conceções e valores, assim como na forma como os concretiza, uma vez que é um dos modelos a seguir pelas crianças (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2016). Assim sendo, a forma como se comporta e relaciona com as crianças também irá influenciar o desenvolvimento sociomoral das mesmas, podendo promovê-lo ou retardá-lo.

De acordo com o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, o educador deve relacionar-se “com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

Para que tal aconteça, a relação adulto-criança deve ser construída com base no afeto, na confiança e no respeito, na medida em que só assim as crianças “conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa” (Post & Hohmann, 2003, p. 61).

Por outro lado, ainda segundo o perfil específico de desempenho do educador de infância, o educador deve também fomentar “a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

Do mesmo modo, as OCEPE (2016), um documento que deve ser uma referência para a intervenção do educador, referem a importância do grupo e das relações e interações, com pares e adultos, para o desenvolvimento da Formação Pessoal e Social da criança, na medida em que “lhes permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode ou não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros”, desenvolvendo, assim, “atitudes, valores e

disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 33).

Neste contexto, o educador deve propor atividades de pequeno e grande grupo, “em que as crianças têm a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma atividade comum” e, ao mesmo tempo, contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem umas das outras (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 25); e envolver as crianças na gestão do currículo, reconhecendo-lhes o direito de serem ouvidas na tomada de decisões que dizem respeito ao grupo e a elas próprias, individualmente.

Este processo exige ao educador, e às equipas educativas, uma reflexão permanente sobre a sua intervenção, as suas atitudes, o seu lugar no grupo, mantendo-se vigilante ao exercício do seu poder sobre as crianças. Sendo o educador o construtor do currículo, e desejando que a sua prática pedagógica seja a melhor possível, a questão dos conflitos com e das crianças, são percecionadas e vividas muitas vezes como questões difíceis e incómodas, que afetam o desenrolar da ação educativa, provocando desconforto nas crianças e nos adultos. Muitas vezes, os adultos parecem ficar desapontados com as crianças, não controlando atitudes de desagrado e gestão emocional.

Para além do que se refere à relação e à ação educativa, o educador de infância também tem como função organizar o ambiente educativo, nomeadamente os espaços e os materiais, as rotinas e o próprio processo de aprendizagem, de modo a fomentar um ambiente sociomoral positivo na sala de creche ou de jardim de infância.

Nesta perspetiva, ao longo deste ponto, irei explicitar de que forma é que o educador deve organizar cada uma destas dimensões, de acordo com os modelos pedagógicos do Movimento da Escola Moderna (MEM) e da Abordagem High Scope.

6.1. Organização dos Espaços e Materiais

Uma vez que o espaço e os materiais são também uma importante dimensão do currículo de jardim de infância, torna-se fundamental compreender como é que a educadora deve organizar o espaço e os materiais de modo a criar um ambiente sociomoral positivo nas salas de creche e jardim de infância.

Do ponto de vista da Abordagem High Scope, o espaço deve proporcionar ordem e flexibilidade, de forma a “responder aos interesses da criança sempre em mudança,

promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo imediato.” (Post & Hohmann, 2003, p. 102), e deve estar dividido em áreas claramente delineadas: uma área de brincar com um espaço amplo onde as crianças se possam movimentar à vontade, utilizar os materiais e interagir social, devendo, ao mesmo tempo, proporcionar espaços privados onde possam estar sozinhas; uma área de refeições e de preparação de alimentos; uma área de dormir; e uma área de higiene.

No que diz respeito ao MEM, a sala é dividida em “seis áreas básicas de actividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou *ateliers* na tradição de Freinet), e de uma área central polivalente para trabalho coletivo” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 131).

Assim sendo, numa sala típica do MEM podemos encontrar: uma área de “faz de conta”; uma oficina de escrita; um laboratório de Matemática e Ciências; uma área das artes; uma área das construções/garagem; e uma área da biblioteca.

A área polivalente é constituída por um conjunto de mesas e cadeiras, onde, “diariamente, o grupo se reúne em conselho para conversar, partilhar, negociar e propor as diversas actividades e projetos que irão desenvolver-se ao longo da semana, e ao longo daquele dia”, servindo também “de apoio às outras áreas e às actividades nelas desenvolvidas ao longo do dia, quando as crianças estiverem em tempo de trabalho em projeto” (Vala, 2012, p. 7).

Qualquer que seja o modelo pedagógico utilizado, deve existir a preocupação com a criação de um espaço que vá de encontro aos interesses e necessidades das crianças, de modo a proporcionar uma igualdade de oportunidades, tendo em consideração o “direito individual de cada criança de fazer aprendizagens significativas que respondam aos seus interesses e necessidades, bem como em se criar, assim, um respeito básico pelas características de todos e de cada um” (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 2006, p. 66).

No que se refere aos materiais, estes devem ser escolhidos de acordo com critérios de quantidade e de qualidade na resposta que dão às necessidades da criança e à estimulação dos seus interesses, de maneira a prevenir eventuais conflitos, intra-individuais (conflito dentro do individuo), no que toca a certas dificuldades que possam haver na exploração de algum objeto, e inter-individuais (conflitos entre individuos), no que toca à disputa de materiais e às dificuldades em coordenar os seus desejos e motivações com os dos outros (Idem, 2006). Neste sentido, é importante que existam materiais suficientes em cada área para que várias crianças possam lá brincar em

simultâneo. Além disso, também deve existir, sempre que possível, mais que um exemplar de cada material e/ou brinquedo (Hohmann & Weikart, 2003).

Em suma, é importante que as crianças também participem na organização do espaço e dos materiais, nas decisões sobre as mudanças a realizar nos mesmos, para que compreendam melhor a forma como estão organizados e como podem ser utilizados, e se apropriem deles mais facilmente e os explorem de forma independente e autónoma (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2016).

6.2. Organização das Rotinas

Tal como o espaço, as rotinas também exercem uma grande influência no ambiente sociomoral da sala de creche e jardim de infância, podendo torná-lo mais positivo ou mais negativo.

Segundo Gonzalez-Mena (2015), as rotinas diárias “formam a estrutura do dia das crianças pequenas” (p.237). Esta estrutura, que define os acontecimentos do dia (acolhimento, momento da roda, brincadeira livre, higiene, almoço, etc.) e o horário em que ocorrem, deve ser previsível e os acontecimentos e horários bem coordenados, em vez de em permanente mudança, para que as crianças se sintam seguras e confiantes.

Por outro lado, saber o que vai acontecer no momento a seguir, por exemplo, quando acordam da sesta, ajuda-as “a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia” (Post & Hohmann, 2003, p. 195) e ganham, também, um sentido de continuidade e controlo à medida que vão vivendo “os rituais e as repetições de uma programação diária consistente” (Idem, p. 196).

Assim, do ponto de vista da abordagem High Scope, a rotina diária é organizada consoante uma programação diária previsível e consistente, “e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança”, que “inclui determinados acontecimentos diários regulares”, como a chegada e a partida, os tempos de escolha livre, e as atividades em grupo, intercalados com as “rotinas de cuidados individuais”, que ocorrem durante as refeições, as sestras e a higiene corporal (Post & Hohmann, 2003, p. 197). Embora a sucessão dos acontecimentos diários e das rotinas se mantenha regular, a duração de cada uma pode mudar de dia para dia (Idem, 2003).

No MEM, a rotina é dividida “em dois tempos distintos: a manhã, destinada ao trabalho em projecto, onde estão integradas as atividades escolhidas pelas crianças, e a parte da tarde destinada ao trabalho curricular” (Vala, 2012, p. 10) mais orientado para

as crianças mais velhas, isto é, as crianças que não dormem a sesta. O trabalho a realizar nestes dois tempos, é organizado de forma diária e semanal, de modo a proporcionar ao grupo momentos estruturados, mas flexíveis, que lhes permitam antecipar situações e acontecimentos, tendo uma noção do que vão fazer e quando o vão fazer (Idem, p. 10).

Todas as manhãs é realizada uma Reunião de Conselho, onde as crianças fazem as suas partilhas e é elaborado o Plano do Dia, “um instrumento de planificação e regulação composto por três colunas onde se regista o que se quer fazer, quem faz e avaliação” (Vala, 2012, p. 11). Este planeamento é feito em cooperação, diariamente, servindo de referência para o trabalho a desenvolver ao longo do dia (Idem, 2012).

A seguir, prossegue-se para uma hora de Atividades e Projetos, onde as crianças se dedicam aos seus projetos, coletivos e/ou individuais, ou às atividades propostas pela educadora. Após um momento de arrumação, o grupo reúne-se para o Tempo de Comunicações, onde “algumas crianças apresentam o seu trabalho a todo o grupo” (Folque, 2012, p.58).

Na parte da tarde, realizam-se atividades relacionadas com as áreas de conteúdo, como a Matemática e o Conhecimento do Mundo, mais direcionadas às crianças mais velhas.

Finalmente, à sexta-feira realiza-se a Reunião de Conselho, onde é lido o Diário de Grupo, “fazendo-se uma avaliação da semana e debatendo-se as ocorrências registadas”, isto é, “Fala-se sobre os incidentes, tomam-se decisões, negociam-se normas e assumem-se compromissos” (Vala, 2012, p. 11).

Esta organização temporal, apesar de estar bem definida, não tem um carácter limitativo. A rotina é, assim, flexível, podendo dar lugar a certas ocorrências que são significativas para a vida do grupo, como a preparação das festas, a organização de uma visita de estudo, entre outros fatores contextuais da vida diária das crianças (Folque, 2012; Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007; Vala, 2012).

Os períodos de transição, isto é, as passagens de um momento da rotina para outro ou de uma atividade para outra (Post & Hohmann, 2003), por vezes, podem ser caóticos, por isso devem ser bem pensados e planeados, para que sejam o mais rápido e tranquilos quanto possível. Neste sentido, é “importante evitar que as crianças façam uma fila ou se sentem à espera do acontecimento que se segue sem estarem envolvidas em algo” (Idem, p. 203), de modo a prevenir eventuais problemas e conflitos entre as crianças.

Estes momentos de transição levam, muitas vezes, a que as crianças fiquem durante um período de tempo à espera do momento seguinte, fazendo com que se distraiam e

fiquem agitadas mais facilmente. Para evitar estas situações, por exemplo, nos tempos de pequeno ou grande grupo, é importante que se inicie de imediato a nova atividade, mesmo quando ainda não chegaram todas as crianças, para evitar distrações. Porém, muitas vezes, não é possível evitar certos tempos de espera (Hohmann & Weikart, 2003).

Nessas ocasiões, esses tempos devem ser reduzidos e devem ser planeadas formas de manter as crianças entretidas, para que se mantenham relativamente calmas. Por exemplo, nos momentos a seguir à hora de almoço, quando as crianças estão à espera que as outras acabem de comer para ir para o recreio ou dormir a sesta, o educador ou outro membro da equipa pedagógica, pode reunir essas crianças para cantar canções, aprender jogos de dedos, falar ou ler histórias em conjunto (Idem, 2003).

Por fim, também existem momentos da rotina capazes de transmitir certos valores e competências essenciais ao desenvolvimento sociomoral das crianças, e, por conseguinte, ao próprio ambiente da sala, tornando-o mais positivo, como por exemplo, o momento da roda e o conselho/reunião de Grupo, característico do MEM.

No momento da roda, ou tempo de grande grupo, o educador reúne bebés e crianças “para explorarem e brincarem com um determinado conjunto de materiais ou para fazerem parte de uma mesma actividade comum” (Post & Hohmann, 2003, p. 280). Estes devem ser momentos ativos, onde as crianças são motivadas pelo movimento e pela aprendizagem através da exploração sensorial. Além disso, devem também reforçar os seus interesses, “permitir-lhes ganharem um sentido de domínio ou encorajá-las a alargarem o seu conhecimento, experimentando pequenas variações naquilo que já conhecem” (Idem, p. 284).

Com as crianças mais crescidas e que já tenham a linguagem verbal já um pouco desenvolvida, o momento da roda é um tempo de partilha em grupo, onde se dão notícias e avisos importantes, se contam histórias, cantam canções e se conversa brevemente sobre temas importantes para as crianças. Estes momentos ajudam as crianças a construir um sentido de “nós” e “nosso”, isto é, de pertença ao grupo, através da partilha de um reportório de experiências comuns, que também envolvem a resolução de problemas e conjunto (Hohmann & Weikart, 2003).

No conselho/reunião de Grupo, característico do MEM, a dinâmica é semelhante. Como já foi referido anteriormente, é neste momento que as crianças e os adultos da sala fazem as suas partilhas, planeiam o que se vai fazer durante o dia e resolvem os problemas de forma cooperada.

Momentos como este encorajam as crianças a pensar sobre questões sociais e morais; e incentivam a sua participação no planeamento de projetos em grupo, na divisão das responsabilidades da sala (colocar a mesa para o almoço, por exemplo), no estabelecimento de regras, na resolução de conflitos entre as crianças do grupo, na escolha das atividades e noutras decisões do grupo (DeVries & Zan, 1998).

Deste modo, as crianças aprendem a viver em democracia e em comunidade, e “praticam o respeito e a cooperação mútua enquanto trabalham juntas, escutam umas às outras, trocam opiniões, negociam problemas e votam para tomar decisões que afetam todo o grupo” (Idem, p. 116).

6.3. Organização do Processo de Aprendizagem

Finalmente, tal como sucede nas outras duas dimensões, a forma como o processo de aprendizagem é organizado também exerce influência na construção de um ambiente sociomoral positivo.

No modelo de Abordagem High Scope, o processo de aprendizagem é organizado conforme um conjunto de “experiências-chave” que “representam aquilo que os bebés e crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias de aprendizagem activa” (Post & Hohmann, 2003, p. 12).

De acordo com Post e Hohmann (2003), as “experiências-chave” estão organizadas em nove domínios de aprendizagem: sentido de si próprio, onde através de ações com objetos e interações com os adultos da sala, “bebés e crianças mais novas começam gradualmente a compreender que existem como um ser individual e separado dos outros” (p.38); relações sociais, onde as crianças aprendem como agir e a tratar uns aos outros a partir das interações diárias com os seus adultos de referência (familiares e adultos da sala) e os seus pares; representação criativa; movimento e música; comunicação e linguagem, onde aprendem a comunicar os seus sentimentos e desejos através da linguagem verbal não verbal, a participar em conversas que implicam ouvir e responder; exploração de objetos; noção precoce da quantidade e do número; compreensão do espaço; e compreensão do tempo.

Em síntese, as experiências chave guiam a equipa pedagógica, “definindo em termos latos as acções e aprendizagens das crianças na fase sensório-motora, à medida que vão construindo um entendimento do seu mundo através da experiência directa com pessoas e objetos” e ajudam “a compreender o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, a

decidir o que se vai fazer no dia seguinte, com base naquilo que se observou as crianças fazerem naquele dia” (Post & Hohmann, 2003, p. 52).

O domínio das relações sociais é fundamental para o desenvolvimento sociomoral da criança, pois é através desta que vai aprender como agir e a tratar os outros a partir das interações diárias com os seus adultos de referência (familiares e adultos da sala) e os seus pares, a partir de experiências chave que envolvem: estabelecer vinculação com a educadora mediante um contacto físico e linguagem não verbal, procurando o conforto do seu colo ou toque, envolvendo-se no seu jogo de dar e receber; estabelecer relações com outros adultos, funcionários da instituição ou outros pais; criar relações com os pares, trocando olhares, sons ou gestos com outras crianças, procurando a companhia física, tocando, abraçando ou trazendo um brinquedo ao amigo, chamando-o pelo nome e falando com ele; expressar emoções, através de linguagem verbal ou não verbal; mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, procurando dar-lhe conforto, abraçando ou trazendo um objeto de conforto, como um cobertor ou peluche, ou falando sobre a emoção manifestada pela outra criança; e desenvolver jogo social, mostrando interesse em estar na companhia de outras crianças e brincar ao seu lado ou brincar simplesmente com outras crianças (Post & Hohmann, 2003).

No que se refere ao modelo pedagógico do MEM a vida do grupo é organizada numa perspetiva de democracia direta, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação (Folque, 1996).

A organização do trabalho é partilhada com as crianças, de maneira a que desenvolvam a sua capacidade de cooperação. As aprendizagens são impulsionadas maioritariamente pelo grupo e não tanto pelo educador, sendo construídas a partir da expressão livre dos seus interesses e também do que já sabem. Do mesmo modo, as interações entre as crianças e o educador e as crianças entre si, são uma excelente forma de construção de aprendizagens, havendo a ideia, segundo Niza (1996), que “todos ensinam e todos aprendem” (citado por Folque, 1999, p. 6).

A tomada de decisões é partilhada por todo o grupo, adultos e crianças, pelo meio de um conselho de cooperação, onde é feito o planeamento das atividades e projetos realizados e a realizar na sala, assim como a sua consequente avaliação e, ainda, o balanço dos instrumentos de pilotagem das atividades planeadas e das ocorrências escritas no Diário de Grupo (Folque, 1999; Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007).

Estes registos de pilotagem são feitos através de um conjunto de instrumentos que ajudam a regular o que acontece na sala e contam, ao mesmo tempo, a história de vida do grupo (Folque, 2012).

O Mapa das Presenças, é uma tabela de dupla entrada com os dias do mês na coluna vertical e os nomes das crianças na coluna horizontal, onde todas as manhãs as crianças, autonomamente, marcam a sua presença à que medida que chegam.

O Plano Individual de Trabalho (PIT), é um mapa individual de atividades, onde cada uma das crianças planeia e regista o seu dia de trabalho, isto é, as atividades que pretende fazer naquele dia, assinalando com um círculo as que estão planeadas ou em curso, regressando depois para o preencher depois de estar terminada.

Este instrumento é usado como um processo de autorreflexão sobre a ação, onde a criança, vendo o que acabou ou não, aprende progressivamente a antecipar as suas atividades, fazendo os seus planos e autorregulando o seu trabalho (Folque, 1999; Folque, 2012).

Os Inventários são listagens, afixadas em cada uma das áreas de trabalho, onde estão escritos os materiais e atividades disponíveis em cada uma delas. Estes são construídos pelo educador e pelas crianças e têm como função ajudar estas últimas a recordar e ver as diferentes possibilidades de atividades existentes em cada uma das áreas (Folque, 2012).

O Mapa das Tarefas é o instrumento de registo semanal dos responsáveis pela manutenção do espaço e dos materiais, incluindo atividades como arrumar a área do faz de conta, colocar a mesa para o almoço e para o lanche, entre outras.

Por fim, o Diário Grupo é o instrumento de registo semanal de “todas as situações que se torne necessário debater, o que ajuda na resolução de conflitos que aparecem no seio do grupo”, e as “propostas e ideias que vão surgindo, planeando-se assim novas actividades”, sendo composto por quatro colunas, “Não gostámos”, “Gostámos”, “Fizemos” e “Queremos fazer” (Vala, 2012, p. 7). Este é, segundo Garcia (2010), “um instrumento essencial para dar espaço à voz da criança e para promover a participação activa dos alunos nos processos de tomada de decisão sobre aquilo que lhes diz respeito” (p. 7).

Por outro lado, o Diário de Grupo constitui também “um instrumento para conciençialização de situações de interacção social diversificada entre crianças e destas com os adultos”, através da reflexão e aprendizagem de questões morais como “o respeito

pela integridade física e pela propriedade do outro, ou orientações para ajudar quem é vitimado” (Vieira, 2004, p. 5).

No final da semana, todas as situações registadas são debatidas na Reunião de Conselho de sexta-feira. Neste contexto, as crianças têm a possibilidade de “explicitar, semanalmente, os eventos que consideram injustos ou errados” e resolvê-los de forma cooperada, negociando soluções e estabelecendo compromissos, de modo a evitar que situações idênticas aconteçam no futuro. Além disso, desta gestão cooperada dos conflitos, muitas vezes emergem regras de convivência social (Garcia, 2010).

A Reunião de Conselho é, então, “uma instância não somente de partilha de poder, mas de exercício directo da participação democrática na escola e motor do desenvolvimento moral e do desenvolvimento social e cívico”, mediante a promoção de práticas de cooperação, “do autocontrolo e da construção das normas e dos valores democráticos vividos numa instituição educativa auto-regulada por consensos negociados” (Niza, 1991, citado por Louseiro, 2011, p. 14).

Desta forma, cada criança vai sendo capaz “de modelar a sua forma de pensar e de agir em função dos compromissos que assume com a sua comunidade” e de “refletir acerca da sua própria acção e formas de aprendizagem, de modo a transformar-se e retransformar-se, dentro dos padrões morais e sociais construídos em cooperação” (Louseiro, 2011, p. 15).

Em suma, o Diário de Grupo também constitui uma espécie de “catalizador emocional” na medida em que, “as crianças, ao escreverem sobre os problemas e os conflitos que as atingem, também estão a aprender a conter a sua impulsividade, a evitar agir de forma emotiva e a racionalizar as suas emoções através da escrita” (Garcia, 2010, p. 7).

Capítulo II – Metodologia do Estudo

Neste capítulo apresento a caracterização da metodologia em que se enquadra o presente projeto de investigação, nomeadamente a investigação qualitativa e a investigação-ação; e também os procedimentos de recolha e tratamento de informação que foram utilizados no mesmo.

1. A Investigação Qualitativa

O presente projeto de investigação foi desenvolvido tendo como base a metodologia de investigação qualitativa, procurando compreender os fenómenos educativos que envolvem questões relacionadas com a disciplina, nomeadamente a gestão e resolução de conflitos e o estabelecimento de regras de bom funcionamento das salas de creche e jardim de infância, a partir da análise dos comportamentos das crianças e, também, da prática das educadoras, tendo, então, como questão de partida “Como promover a disciplina em creche e em jardim de infância?”.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a expressão *investigação qualitativa* é um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características, e os dados recolhidos são designados por *qualitativos* pois são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e acontecimentos.

O investigador que segue esta metodologia desloca-se aos contextos, introduz-se no mundo dos indivíduos que pretende estudar e tenta viver a realidade da mesma forma que eles, de modo a compreender os seus comportamentos e a sua forma de encarar a realidade, ao mesmo tempo que vai registando, de forma sistemática, tudo aquilo que ouve e observa (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 2008). Desta forma, os fenómenos educativos são investigados “em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Idem, p. 16).

Para Erickson (1986), a investigação qualitativa está englobada na expressão “investigação interpretativa”, uma vez que esta foca o seu interesse no “significado conferido pelos “atores” às ações nas quais se empenharam”, produto de um processo de interpretação (citado por Freixo, 2012, p 172).

Nesta perspetiva, o investigador procura obter a compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo, observando, descrevendo, interpretando e apreciando o meio e o fenómeno tal como eles são, sem procurar controlá-los. Assim, o principal objetivo da investigação qualitativa, como forma de desenvolver o conhecimento, é descrever ou interpretar, mais do que avaliar (Freixo, 2012).

Em síntese, a investigação qualitativa possui cinco características distintas:

- **A recolha dos dados é feita no ambiente natural, onde o investigador é o instrumento principal.**

Os investigadores introduzem-se nos contextos, lá despendendo grandes quantidades de tempo, de modo a que as ações observadas possam ser melhor compreendidas, tendo em conta as circunstâncias em que aconteceram. Nesta perspetiva, Guba (1978) e Wolf (1978a) referem que

“(…) a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo nos dados recolhidos nos comportamentos das pessoas (…)” (Citados por Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

- **É descritiva.** Os dados são recolhidos essencialmente na forma de palavras ou imagens, incluindo transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos e outros registos oficiais, sendo analisados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma como foram registados ou transcritos (Bogdan & Biklen, 1994). Na recolha dos dados, os investigadores abordam o mundo de forma minuciosa, tendo em consideração que

“a investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

- **O foco de interesse incide mais sobre o processo do que sobre os resultados ou os produtos.** Os investigadores interessam-se mais pelo processo que é percorrido até ao resultado final, procurando compreender ao máximo os dados que recolhem, e não apenas pelo resultado ou produto final que daí pode advir. Ou seja, “Este tipo de estudo foca-se no modo como as definições (...) se formam” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50), e não só na definição em si.

- **Os dados têm tendência a ser analisados de forma indutiva.** Os dados não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou de anular hipóteses construídas previamente, as hipóteses vão sendo construídas à medida que os dados são recolhidos e analisados. Deste modo, a teoria é desenvolvida de “baixo para cima”, baseando-se nas peças individuais de informação recolhida.

Isto é,

“(…) a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

▪ **O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.** Os investigadores interessam-se pelo modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, procurando apreender ao máximo as diferentes perspetivas. De forma a que isto aconteça, mostram os seus dados à população que estão a investigar, para comparar as suas interpretações, com as da população estudada, sendo que uns fazem uso do vídeo, mostrando as gravações feitas, outros mostram os rascunhos de artigos ou transcrições de entrevistas ou transmitem as suas perspetivas verbalmente (Bogdan & Biklen, 1994). Isto é, “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Idem, 1994, p. 519).

Deste modo, o processo de condução da investigação qualitativa baseia-se numa espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos.

2. A Investigação-Ação

Para além da investigação qualitativa, este projeto também se enquadra na metodologia de investigação-ação (I-A), uma vez que o principal objetivo do mesmo é entender e melhorar uma situação problema observada nos contextos de creche e jardim de infância, neste caso, relativa à promoção da disciplina.

Como o próprio nome indica, a investigação-ação tem o duplo objetivo de ação e investigação, procurando obter resultados em ambas as vertentes: a ação “para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa”; e a investigação, “no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade” (Dick, 2000, citado por Fernandes, 2006, p. 4). Esta procura de resultados é essencialmente feita em espiral, que vai alternando entre ação e reflexão crítica.

Segundo Coutinho et al (2009), a I-A é uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Isto é, ao aliar a investigação com a ação, o investigador procura transformar a realidade e, conseqüentemente, produzir conhecimentos a partir dessas mesmas transformações, resultantes da ação.

Elliott (1991, p. 69) segue esta mesma linha de pensamento, referindo que “Podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18). Ou seja, existe no investigador “o desejo de melhorar a qualidade do que ocorre numa determinada situação e a necessidade, para tal, de investigar essa situação”, levando a um desenvolvimento pessoal e profissional (Idem, 2008, p. 18).

Altricher et al. (1996) afirma ainda que “a investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma refletida.”. Deste modo, “Os professores não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efectuam” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

Halsey (1972), por outro lado, refere que a investigação-acção “é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 19). Nesta perspetiva, o investigador intervém numa determinada situação tendo em vista a sua mudança,

avaliando não só o processo, mas também as mudanças geradas por essa mesma intervenção.

Coutinho, et al. (2009) destaca ainda na investigação-ação as seguintes características:

- **participativa e colaborativa**, implica todos os intervenientes no processo, isto é, “O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade” (p.362);

- **prática e interventiva**, não se limita a descrever uma realidade, mas sim a intervir nessa mesma realidade, uma vez que está ligada à mudança;

- **cíclica**, pois envolve uma espiral de ciclos em que as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são implementadas e avaliadas, introduzindo o ciclo seguinte;

- **crítica**, na medida em que não procura apenas as melhores práticas para o problema, mas sim agir sobre elas como agente da mudança;

- **auto avaliativa**, na medida em que as modificações são continuamente avaliadas e adaptadas, visando a produção de novos conhecimentos.

De acordo com Pérez Serrano (1994) e Jaume Trilla (1998), é necessário seguir quatro fases para concretizar um processo de investigação-ação: diagnosticar um problema; construir um plano de ação; colocar em prática esse plano e observar como ele funciona; e por fim, refletir, interpretar os resultados, seguindo para uma replanificação (citados por Fernandes, 2006).

A identificação e formulação do problema deve ser feita de uma forma objetiva e este deve ser suscetível de ser intervencionado, devendo sempre ter “como ponto de partida, uma situação com a qual o professor está insatisfeito ou que deseja melhorar (situação real) e, como ponto de chegada, aquela que gostaria que acontecesse (situação desejável)” (Sanches, 2005, p. 137).

Após a formulação do problema, deve ser feita a avaliação da situação de modo a estabelecer um diagnóstico exato, utilizando os instrumentos necessários para a recolha e análise da informação recolhida, como as observações, o inquérito por questionário ou análise documental (Sanches, 2005).

O cruzamento e a interpretação cuidada de toda a informação recolhida, e também com toda a informação teórica sobre a problemática em estudo, irá permitir uma melhor

compreensão da situação problemática, do seu envolvimento e das variáveis desencadeadoras dos fenómenos a eliminar/atenuar. A partir desta análise e interpretação da informação recolhida sobre a “situação real”, serão tomadas as decisões relativas à intervenção a realizar com vista a chegar à “situação desejável” (Idem, 2005).

Seguindo a mesma linha de pensamento de Serrano e Trilla, Coutinho et al (2009) chama de novo a atenção para o carácter cíclico da investigação-ação, referindo que o conjunto de fases anteriormente enumeradas se desenvolvem de forma contínua resumindo-se na sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão. Esta sequência de movimentos circulares vai dar início a um novo ciclo que, por sua vez desencadeia novas esperas de experiências de ação reflexiva. Portanto, este processo de investigação-ação não se confina a um único ciclo.

“Tendo em conta que o que se pretende com esta metodologia é, acima de tudo, operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados, normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo, não deixando de lado eventuais desvios processados por razões exógenas a reajustes na investigação do problema” (Coutinho, et al., 2009, p. 366).

Em suma, a metodologia de investigação-ação consiste na exploração reflexiva que o professor/investigador faz da sua prática, que o leva a desenvolver estratégias e métodos para que a sua atuação seja mais adequada, contribuindo para a progressiva resolução do problema ao longo do tempo; implica planear, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento acerca das suas práticas (Coutinho, et al., 2009).

3. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informação

De acordo com Aires (2011), “A seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (p. 24).

Neste sentido, Máximo-Esteves (2008) adverte para o facto de que existem

“métodos que se adequam mais do que outros à condição de um professor-investigador, uma vez que este desempenha o papel de participante completo, isto é, de investigador que estuda um contexto no qual participa integral e quotidianamente pela natureza do seu trabalho e não apenas para afectar uma investigação” (p.87).

Assim sendo, as técnicas de recolha de informação que utilizei para a realização do presente projeto de investigação foram as seguintes:

3.1. Observação Participante

A observação é uma atividade espontânea, ocasional e comum a todos os indivíduos, porém, adquire maior importância quando usada nos contextos de educação de infância, uma vez que permite ao educador conhecer os interesses e necessidades das crianças, e recolher a informação necessária para poder avaliar as capacidades de cada uma delas.

Além disso, é também uma poderosa ferramenta de investigação e técnica científica de recolha de informação se “for orientada e focalizada para um objectivo concreto de pesquisa, previamente formulado”; “planificada sistematicamente em fases, aspectos, lugares e pessoas”; “controlada e relacionada com preposições teóricas”; e “submetida a controlos de objetividade, fiabilidade e previsão” (Moreira, 2007, p. 177).

Nesta perspectiva, a observação permite-nos recolher informação de forma sistemática através do contacto direto com situações específicas; conhecer diretamente os fenómenos tal como eles acontecem num dado contexto; e compreender esse mesmo contexto, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações (Aires, 2011; Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Moreira (2007), “À partida, é a teoria que estabelece o que observar” (p.186). Neste sentido, é importante que o investigador tenha em atenção a literatura existente sobre o tema a ser estudado, pois é ela que o irá orientar sobre os aspetos mais importantes a ser observados (Idem, 2017).

Freixo (2012) distingue ainda dois tipos de observação: a observação não participante, em que “o investigador permanece fora da realidade a estudar” , não interferindo na situação que está a observar, assumindo apenas o papel de espectador; e a observação participante, em que “o investigador participa na situação estudada”, incorporando-se de “forma natural ou artificialmente no grupo ou comunidade estudada” (p. 224).

Na realização do presente projeto de investigação o tipo de observação que utilizei foi a observação participante, inserindo-me no seio de ambos os grupos com o qual estagiei, tornando-me um dos seus membros, e participando ativamente nas suas rotinas e atividades.

De acordo com Evertson e Green, citados por Lessard-Hébert (1994), existem dois tipos de observação participante, a ativa e a passiva. Na observação participante ativa, o investigador está totalmente envolvido nos acontecimentos, o que o impede de efetuar quaisquer registos no momento, deixando-os para mais tarde. Em contrapartida, na observação participante passiva, o investigador apenas assiste aos acontecimentos, o que já lhe permite efetuar todos os registos no momento (citados por Santos, 2018).

Assim, durante todos os momentos de estágio adotei uma observação participante ativa, dinamizando algumas atividades relacionadas com o tema do projeto e intervindo em certas situações de conflito entre as crianças, complementando também com alguns momentos de observação participativa passiva, onde procurei distanciar-me um pouco, ficando apenas a observar os comportamentos das crianças e dos adultos da sala em certas situações de conflito e durante os Conselhos de Grupo de sexta-feira, onde são discutidos os registos do Diário de Grupo.

3.1.1. Notas de Campo

Como forma de registo dos dados recolhidos a partir da observação participante utilizei as notas de campo, que são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Estas têm um carácter descritivo, em que o investigador capta, pelo meio das palavras, a imagem do local, das pessoas e das conversas que observa. As notas de campo contêm, ainda, uma componente reflexiva, em que o investigador faz um relato mais pessoal do que observa, dando ênfase a especulações, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos (Idem, 1994)

No presente projeto de investigação, as notas de campo que elaborei foram maioritariamente de carácter descritivo, procurando relatar algumas das ações e interações

observadas entre as equipas pedagógicas e as crianças, as crianças entre si, e entre mim e as crianças (Ver Apêndices 1 e 2).

Nos momentos em que estava mais envolvida nas atividades e não me era possível fazer o registo extensivo e detalhado do dialogo que ia tendo com as crianças, optei por fazer uma gravação áudio desses momentos, de modo a não perder as palavras exatas que foram ditas durante as conversas entre mim e as crianças. Durante os Conselhos de Grupo, realizados à sexta-feira, também utilizei a gravação áudio como forma de registo do que ia sendo dito, que depois transpus para um registo escrito, de modo a proteger a identidade das crianças.

3.1.2. Conversas Informais e Reflexões Cooperadas

Ao longo dos estágios tive também a oportunidade de realizar conversas informais e reflexões cooperadas com as educadoras. Estes momentos permitiram-me compreender melhor as conceções e práticas das educadoras relativamente à promoção da disciplina, e perceber melhor algumas situações por mim vivenciadas e observadas a partir da observação mais experiente das educadoras.

3.1.3. Registo Fotográfico

As fotografias são documentos que contêm informação visual disponível para mais tarde serem analisadas e reanalisadas, e permitem, por exemplo, “inventariar rapidamente os objectos da sala – os produtos artísticos das crianças, os painéis de parede, a estante dos livros, a organização da sala, o registo do que está escrito no quadro, ou ainda actividades de encenação ou dramatização” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

No presente projeto de investigação, este método de recolha de dados foi utilizado principalmente como complemento às notas de campo, tendo como finalidade ilustrar algumas das situações descritas.

3.2. Análise Documental

A análise documental baseia-se na “pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho, et al., 2009, p. 373). Estes “proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa, etc.” (Aires, 2011).

Nesta perspetiva, para o presente projeto de investigação a análise documental incidiu sobre os documentos oficiais das instituições na qual estagiei, nomeadamente o Projeto Pedagógico da Sala de creche, em que tive acesso apenas às partes mais

relevantes, e o Projeto Educativo da Instituição, facultado, na íntegra, pela coordenadora pedagógica da instituição onde estagiei em Creche, e em Jardim de Infância, onde foram apenas facultadas as partes mais relevantes.

Em suma, procedi à análise destes documentos com o objetivo de obter uma melhor compreensão sobre as concepções e princípios das instituições e das educadoras relativamente ao tema deste estudo, a disciplina. Para além disso, a sua consulta também se revelou essencial para a caracterização das instituições, e compreensão das práticas e concepções pedagógicas das educadoras.

3.3. Questionário

O questionário é um instrumento de recolha de informação, habitualmente preenchido pelos próprios sujeitos e sem assistência do investigador, podendo ser enviado e recebido por correio. Este é constituído por um conjunto de questões “que permitem avaliar as atitudes, e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos” (Freixo, 2012, p. 225).

Geralmente, as questões colocadas são abertas ou fechadas. As questões abertas são respondidas como as pessoas inquiridas quiserem, “utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que consideram certos” (Freixo, 2012, p. 228). As questões fechadas, por seu lado, implicam a escolha de uma resposta entre duas ou mais opções, que se designam, normalmente, por perguntas fechadas de escolha múltipla (Idem, 2012).

Neste sentido, para o presente projeto de investigação, elaborei um conjunto de quatro questões abertas, dirigidas às educadoras cooperantes de creche e jardim de infância, com o objetivo de conhecer as suas opiniões e concepções relativamente a alguns aspetos do tema em estudo.

Apesar de ter observado e conversado com as educadoras sobre as suas práticas e concepções acerca do tema ao longo dos momentos de estágio, optei por fazer este questionário de forma a complementar as informações que já tinha recolhido com os instrumentos abordados anteriormente, e confrontar as respostas dadas com o que fui observando das suas práticas.

As questões colocadas foram as seguintes:

1. Qual a sua opinião sobre a disciplina?
2. Que estratégias costuma utilizar para promover a disciplina?
3. De que forma são implementadas as regras de disciplina na sua sala?

4. Que estratégias costuma utilizar para gerir conflitos entre criança-criança e criança-adulto?

Os questionários foram enviados às educadoras por correio eletrónico (ver Apêndice 3), assim como as suas respostas (ver Apêndices 4 e 5) que, depois de recebidas, foram cuidadosamente interpretadas e analisadas através de uma grelha de análise organizada por categorias, que correspondem às temáticas das perguntas: conceção sobre disciplina, estratégias para promoção da disciplina, estabelecimento de regras e estratégias para resolução de conflitos (ver Apêndice 6).

Capítulo III – Caracterização dos Contextos

Neste capítulo irei apresentar a caracterização dos contextos onde foi desenvolvido o presente projeto de investigação durante os três momentos de estágio (I, II e III), tendo em conta os seguintes aspetos: as instituições onde se inserem, o grupo de crianças, o modelo curricular, os espaços, os materiais e as rotinas, assim como os aspetos variantes e invariantes encontrados no terceiro momento de estágio em cada um dos contextos.

Por razões éticas não irei fazer referência ao nome das instituições, das salas e das educadoras. Assim, a instituição onde realizei os estágios em creche irá denominar-se de Instituição B, e em jardim de infância, Instituição C. Como os dois estágios nestes contextos se realizaram em dois jardins de infância que pertencem a esta mesma instituição, o do segundo momento de estágio irá chamar-se Jardim de Infância A, e o do terceiro será o Jardim de Infância N. No que respeita às salas, a sala de creche do Estágio I será a Azul e do Estágio III será a Rosa; e por fim, a sala de jardim de infância do Estágio II será a Amarela e do Estágio III será a Verde.

| Momentos de estágio | Ano letivo 2017/2018 | | Ano Letivo 2018/2019 | |
|----------------------------|---|---|---|--|
| | Estágio I | Estágio II | Estágio III | |
| Contexto | Creche | Jardim de Infância | Creche | Jardim de Infância |
| Instituição | Instituição A | Instituição C – Jardim de Infância A | Instituição A | Instituição C – Jardim de Infância N |
| Duração | 10 semanas De 16 de Outubro a 20 de Dezembro de 2017 | 10 semanas De 12 de Março a 5 de Junho de 2018 | 2 semanas De 24 de Setembro a 4 de Outubro de 2018 | 2 semanas ¹ De 8 a 19 de Outubro de 2018 |

Por fim, grande parte das informações, que usei para fazer a caracterização dos contextos, foram retiradas de outras produções académicas que realizei no 1.º ano do Mestrado, nomeadamente do Dossier Pedagógico, referente ao estágio em Creche, e das

¹ Por motivos pessoais da educadora, a segunda semana de estágio teve de realizar-se no final de Janeiro de 2019.

reflexões de estágio, referentes ao jardim de infância. Para além disso, também mobilizei a análise documental realizada aos Projetos Educativos de ambas as instituições e ao Projeto Pedagógico da sala de creche, assim como algumas informações dos inquéritos por questionário.

1. Estágio I – Contexto de Creche

O meu primeiro estágio realizou-se numa sala de creche, com crianças entre os 2 e os 3 anos, na Instituição B, uma Instituição Particular de Solidariedade Social, alicerçada nos princípios da Doutrina Social da Igreja Católica, num bairro do concelho de Setúbal, constituído maioritariamente por migrantes internos e imigrantes pertencentes a grupos étnicos minoritários, com uma estrutura etária relativamente jovem, pois mais de metade tem uma idade compreendida entre os 0 e os 25 anos (Projeto Educativo da Instituição B, 2016-2019).

A Instituição B funciona atualmente em instalações construídas de raiz, num edifício de 3 pisos que alberga respostas sociais que intervêm em vários setores, como o Programa de apoio a famílias disfuncionais e serviço de Apoio a grávidas/mães adolescentes, no setor de Intervenção Comunitária; o Centro de Dia e o Serviço de Apoio Domiciliário, no setor de Apoio à Terceira Idade; e o setor de Apoio à Infância, com as valências de Creche e Jardim de Infância.

Relativamente à distribuição das crianças, na valência de Creche, existe a sala de berçário com 10 bebés, as salas de 1 ano A e B com 12 e 10 crianças respetivamente e as salas de 2 anos A e B ambas com 15 crianças; e de Jardim de Infância, que alberga 25 crianças em cada uma das suas três salas, a Amarela, a Vermelha e a Azul. Na sala de 1 ano A, na sala Vermelha e na sala Azul, estão integradas crianças pertencentes ao Centro de Acolhimento de Crianças em Situação de Risco, também pertencente à Instituição.

Cada uma das salas de Creche conta com a colaboração de uma Educadora de Infância e de duas Auxiliares de Ação Educativa. Para além da Educadora, a sala de Berçário conta ainda com o apoio de três Auxiliares de Ação Educativa, de maneira a poder assegurar todos os cuidados necessários às crianças que nela frequentam. Já as salas de Jardim de Infância contam apenas com a colaboração de uma Educadora de Infância e de uma Auxiliar.

Grupo

O grupo da sala Azul era constituído por 16 crianças, 10 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, sendo que, no início do ano, a maioria das crianças tinha cerca de 2 anos.

Durante o período de tempo em que estagiei na sala Azul, pude constatar que o grupo era muito ativo e dinâmico, extremamente participativo e interessado em efetuar novas aprendizagens. Gostavam muito de ouvir histórias, pelo que o adulto era constantemente solicitado para esse efeito e, pelo que observei, eram também muito apreciadores da manipulação de livros, sendo que a área mais requisitada pelas crianças era o “Cantinho da Leitura”.

Outra área também muito requisitada, tanto pelos meninos, como pelas meninas, era a área da garagem, onde se encontrava uma grande variedade de brinquedos, sendo que os mais usados eram os carrinhos, as peças de encaixe, e os animais; mostravam também bastante interesse por atividades de expressão plástica, sobretudo pelas que implicavam o uso de tintas.

Nas suas brincadeiras, tinham tendência a reclamar certos objetos como sendo “Meus!”, dando azo a algumas situações de disputa que, muitas vezes levavam ao choro ou ao bater. Apesar disso, este era um grupo bastante unido, com uma grande capacidade de “perceber estados de espírito que não são os seus”, sendo que se preocupavam sempre que viam um amigo a chorar, procurando consolá-lo, pelo meio de breves abraços e festinhas (Lèzine, 1982, p. 154).

Em suma, o ambiente educativo era bastante positivo e calmo, por vezes agitado e barulhento com as crianças a brincarem e interagirem entre si, e os adultos da sala sempre atentos às necessidades e aos interesses das crianças. A relação entre as crianças e os adultos era baseada na confiança, no respeito mútuo e, sobretudo, no afeto e no carinho, de parte a parte, através do contacto físico, do “segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente” e de interações calorosas (Post & Hohmann, 2003, p. 69).

Modelo Pedagógico

A educadora cooperante não seguia nenhum modelo pedagógico específico, baseando-se apenas em alguns aspetos presentes no Modelo da Escola Moderna (M.E.M.) e na Abordagem High Scope. Do M.E.M. estão presentes os mapas das presenças e do tempo, que, segundo a educadora, permitem que as crianças se comecem a apropriar deles

desde cedo, tendo em conta que se podem deparar com os mesmos em contexto de jardim de infância; e também a abordagem de uma variedade de conteúdos e conceitos a eles associados, como por exemplo, os números, o reconhecimento de si próprio e os tipos de estado de tempo; e da Abordagem High Scope estão presentes aspetos da organização dos espaços e dos materiais, como a divisão do espaço por áreas de brincadeira e a consequente distribuição dos materiais de cada uma.

Segundo o Projeto Pedagógico da Sala Azul (2017/2018), todo o trabalho desenvolvido na sala “tem como fulcral objetivo promover o desenvolvimento integral da criança em três domínios: Comunicação, Mobilidade e Interação, valorizando acima de tudo as relações ricas e estimulantes entre as crianças e com os adultos.” A estruturação dos objetivos operacionais de cada um dos domínios “é feita com base na observação e acompanhamento que se tem vindo a realizar desde o início do ano letivo, assim como se tem em consideração todas as informações fornecidas pelas famílias das crianças.” (p. 19).

A educadora cooperante considera que é fundamental trabalhar desde cedo as emoções com as crianças, na medida em que é o seu reconhecimento que nos irá auxiliar a compreendê-las, a lidar melhor com as situações e com aquilo que sentimos, e a solucionar conflitos com mais facilidade e com menos sofrimento. Por essa razão, estruturou o Projeto da Sala à volta do tema “Educar com Afetos”. Este foi também o tema do projeto pedagógico do ano letivo anterior, mas só foi iniciado quase no final desse ano letivo, devido a questões de adaptação e de mudança do grupo de crianças e como, do pouco que foi abordado, as crianças mostraram-se interessadas e entusiasmadas com o tema, a educadora achou bastante pertinente dar-lhe continuidade (Projeto Pedagógico da Sala Azul, 2017/2018, p. 3).

Relativamente ao estabelecimento de regras, estas não se encontravam afixadas na sala, contudo não quer dizer que não existissem, estando implícitas nos vários momentos da rotina, como por exemplo no momento da roda onde se ensinam as crianças a saber escutar, a saber estar, e na brincadeira livre, a respeitar o outro, a negociar e a autocontrolar-se.

Espaços, materiais e rotinas

A **organização dos espaços e dos materiais**, como já foi referido, era feita de acordo com a Abordagem High Scope. Desta forma, a sala encontrava-se dividida em quatro áreas distintas, a área da casinha, da garagem, da leitura e das artes, cada uma

situada num canto da sala, de modo a proporcionar à criança um espaço livre e amplo para se movimentar, muitas vezes transportando brinquedos de uma área para outra. Para além das áreas, na sala ainda existiam armários de arrumação e uma bancada com lavatório, uma divisão contígua à sala, destinada à higiene, e um refeitório situado a uns passos de distância da sala.

Cada área incluía “uma grande variedade de materiais que os bebés e as crianças pequenas podem agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo” (Post & Hohmann, 2003, p. 14). Deste modo, “o espaço físico é seguro e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe” (Idem, 2003, p. 14). Tendo em conta que “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” (Idem, 2003, p. 102), a educadora procurava sempre ir mudando os materiais disponíveis na sala, ou acrescentando outros.

Na seleção dos materiais para cada uma das áreas, a educadora teve em conta “as características do grupo de crianças, a sua faixa etária, a cultura na qual estão inseridas, suas necessidades e seus interesses e as diferentes linguagens a serem construídas” (Horn, 2017, p. 20), e todo o mobiliário e equipamento disponível nas áreas era à medida das crianças e com os materiais devidamente identificados, criando um ambiente potenciador da autonomia da criança.

Relativamente à rotina, esta era organizada consoante uma programação diária previsível, organizada e consistente “e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança”, que “inclui determinados acontecimentos diários regulares”, como a chegada e a partida, os tempos de escolha livre e as atividades em grupo, intercalados com as “rotinas de cuidados individuais”, centradas na criança e nas suas interações com os adultos da sala, que ocorrem durante as refeições, as sextas e a higiene corporal (Post & Hohmann, 2003, p. 197). Embora a sucessão dos acontecimentos diários e das rotinas se mantivesse regular, a duração de cada um podia mudar de dia para dia (Idem, 2003).

Deste modo, o dia começava às 7h30 com um primeiro acolhimento, numa sala comum, às crianças de creche (salas dos 2-3 anos) e de jardim de infância, e entre as 8h45 e as 9h00 eram encaminhadas para as suas respetivas salas, acompanhadas por uma

auxiliar ou pela educadora, onde comiam o seu lanche da manhã. Entre as 9h00 e as 9h30, a educadora dava continuidade ao acolhimento na sala.

Por volta das 9h30, dava-se início ao momento da *rodinha* em que, crianças, educadora e auxiliares se reuniam em roda e cantavam a canção do “Bom-dia!”, marcavam as presenças e o tempo, contavam uma história ou cantavam umas canções, e, por vezes, a educadora aproveitava para falar com o grupo sobre uma atividade que se fosse realizar naquele dia ou para trocar algumas impressões sobre algo que tenha acontecido no dia anterior.

De seguida, eram, por vezes, dinamizadas algumas atividades orientadas, normalmente realizadas em conjunto com o momento de brincadeira livre, com pequenos grupos de crianças, consistindo em atividades de expressão plástica ou de exploração de materiais.

Perto das 11h30, procedia-se à arrumação da sala e encaminhava-se as crianças para o refeitório para almoçar. Todas as crianças eram capazes de comer sozinhas, solicitando, por vezes a ajuda do adulto para acabar de comer a sopa. Algumas, apesar de conseguirem comer sozinhas, havia dias que não queriam comer, pelo que um dos adultos tinha de se sentar ao pé dela e ajudá-la a comer.

À medida que iam acabando de comer eram de novo encaminhadas para a sala para se prepararem para o momento da sesta. Entre as 15h30 e 16h00, as crianças começavam a acordar, faziam a sua higiene e sentavam à mesa para lanchar. Por fim, o regresso às famílias, numa primeira fase, realizava-se na sala, a seguir ao lanche, entre as 17h00 e as 18h00 e, perto das 18h30, na sala de acolhimento, até às 19h30, hora do encerramento da instituição.

1.1. Variantes e Invariantes encontradas no Estágio III

No segundo estágio no contexto de creche, voltei à mesma instituição, para acompanhar a mesma educadora, mas desta vez com um grupo de bebés com aproximadamente um ano de idade e uma sala e um ambiente educativo muito diferentes do anterior.

O grupo da Sala Rosa era constituído por 8 bebés, 4 meninas e 5 meninos, com aproximadamente um ano de idade. Durante as duas semanas em que convivi com eles, pude constatar, que este é um grupo dinâmico, ativo, divertido e comunicativo, com os adultos da sala e uns com os outros.

O ambiente que se fazia sentir na sala era calmo, acolhedor e seguro, com os adultos da sala sempre atentos às crianças, preparados para as auxiliar e atender às suas necessidades, dando-lhes, ao mesmo tempo, o espaço que precisam para explorar e interagir com o meio que os envolve e o que ele tem para oferecer.

A sala era ligeiramente mais pequena que a anterior, com chão livre para os bebés se conseguirem movimentar livremente e exercitar o seu gatinhar e andar. Deste modo, o resto dos materiais estão distribuídos à volta deste espaço livre, contendo: duas mesas com cadeiras, adequados ao seu tamanho, onde as crianças se sentam para lanchar ou realizar uma atividade proposta ou não pela educadora; um tapete almofadado, com um cesto com umas almofadinhas redondas ao lado, onde se podem sentar a brincar; ao lado do tapete, na parede das janelas, está um móvel com três ou quatro prateleiras, igualmente ao nível das crianças, onde estão todos os brinquedos arrumados; noutra parte da sala, perto do muda-fraldas, existe ainda uma estante com armário, onde a educadora guarda alguns materiais de desgaste, como folhas, brancas e de cor, lápis, canetas e tesouras, e alguns livros de literatura infantil; logo ao lado da porta de entrada existe ainda uma bancada com lavatório, gavetas e um armário onde estão guardados outros materiais usados pelos adultos da sala; atrás da porta estão também os catres onde as crianças dormem a sua sesta.

A rotina diária era também completamente diferente e ainda mais flexível, de modo a responder às necessidades e cuidados das crianças.

Assim, o Acolhimento era feito a partir das 9 da manhã, por uma das auxiliares da sala. Por volta das 10h00, o grupo já estava completo e a brincar livremente. Durante este período, a educadora costumava sentar-se no tapete com eles e contava uma história ou brincava simplesmente com eles. Às 11h30, seguia-se o almoço. Este era um momento em que o grupo ficava um pouco mais impaciente, devido ao tempo que ficavam à espera que lhes dessem de comer, ou por não quererem comer de todo, e também devido ao cansaço que começava a chegar, havendo sempre algum choro nessas ocasiões. Após a refeição, seguia-se um momento de higiene e preparação para o momento do repouso. Depois da sesta havia então outro momento de higiene, em que se mudava a fralda e preparava-se para o lanche. Por fim, entre as 16h00 e as 18h00, começavam a chegar as famílias para levar os seus filhos para casa.

Relativamente ao meu projeto de investigação, com esta mudança de grupo não foi possível concretizar o que eu pretendia na intervenção, que era levar alguns livros de literatura infantil que abordassem algumas emoções, como o zangado, ou que abordassem

a importância das regras com uma linguagem simples, e elaborar com as crianças um quadro com as regras da sala, porém, devido à sua faixa etária e também depois de ter falado com a educadora sobre o assunto, não me fez sentido adaptá-las a este grupo.

Contudo, isso não me impediu de continuar com o projeto neste contexto, permitindo-me analisar outros aspectos que se relacionam também com o meu tema, como o ambiente educativo ou relação da equipa pedagógica com as crianças, preponderantes para “a existência de um clima tranquilo, seguro, estimulante e envolvente”, que tenha como base a simpatia e o respeito para com as crianças (Fonseca & Rosa, 2015, p. 169); e permitiu-me também observar algumas situações de conflito bastante interessantes para o meu relatório.

2. Estágio II – Contexto de Jardim de Infância

O segundo estágio realizou-se numa sala de jardim de infância, no Jardim de infância A, uma das valências da Instituição C, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade.

A Instituição C é uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) do distrito de Setúbal e foi fundada em 1971, “com o objetivo de dar resposta a uma necessidade social da freguesia”, começando por funcionar como jardim de infância, no interior de uma igreja, em salas adaptadas para o efeito (Projeto Curricular do Jardim de Infância A, p. 6). Entretanto, começou a haver a necessidade de aumentar a capacidade de resposta à população, por isso, em 1980, construiu-se o edifício onde hoje está instalado o Jardim de Infância A. Para além deste, a Instituição C também alberga mais três jardins de infância, um ATL e um Lar de Idosos.

O Jardim de Infância A funciona num edifício de piso térreo, com quatro salas de creche e seis salas de jardim de infância, um salão polivalente, um dormitório, uma sala multimédia, um grande espaço exterior, com um parque infantil, um espaço para as hortas de cada sala e ainda outro onde estão instalados alguns animais de quinta. Nas traseiras do edifício, existe ainda um anexo com duas salas de jardim de infância, sendo uma delas a sala onde estagiei, e uma sala de creche.

Quanto à distribuição das crianças pelas diferentes salas, na valência de creche existe uma sala de 1.º berçário com 8 crianças, outra de 2.º berçário com 12 crianças, e duas salas com 15 crianças de 2 anos cada uma; e na valência de jardim de infância existem 6 salas com grupos de 25 crianças.

Cada sala de jardim de infância tem a colaboração de uma educadora e de uma Auxiliar de Ação Educativa, tal como as salas de 2 anos; a sala de 2.º berçário, para além da educadora, conta com o apoio de duas auxiliares de ação educativa, e a sala de 1.º berçário não tem a colaboração de nenhuma educadora, mas tem o apoio de três auxiliares de ação educativa.

Grupo

O grupo da Sala Amarela era constituído por 21 crianças, 14 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

No geral, era um grupo dinâmico, participativo e extremamente interessado em aprender, e mostravam um grande sentido de responsabilidade e autonomia em relação

às suas tarefas diárias na sala. Recorriam frequentemente ao Diário de Grupo para resolver os seus problemas, tendo bastante facilidade em explicar o seu ponto de vista, aceitando o do outro, e reconhecendo, na maior parte das vezes, as situações onde tinham estado menos bem, assumindo o compromisso de agir melhor da próxima vez.

Gostavam muito de ouvir contar histórias e de manusear os livros na área da Biblioteca. Gostavam também de fazer atividades de expressão plástica, e principalmente de fazer desenhos. A área das construções também era muito requisitada, tanto pelas meninas como pelos meninos, sendo a atividade preferida fazer construções, que depois apresentavam ao resto do grupo no momento das Comunicações.

No que toca aos conflitos existentes entre o grupo, ocorriam normalmente devido a disputas de objetos e conflitos de interesses, contudo, muitos deles eram resolvidos no momento em que aconteciam, de forma autónoma ou com a ajuda de um adulto da sala, ou então durante a discussão do Diário de Grupo, no Conselho de Grupo de sexta-feira. Apesar de por vezes existirem conflitos, naturais em crianças desta faixa etária, o grupo era bastante unido, respeitando-se e entreajudando-se mutuamente.

Modelo pedagógico

A educadora, na sua prática, segue os princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), que eram bastante visíveis em várias componentes da vida da Sala Amarela: a vida do grupo é organizada numa perspetiva de democracia direta, em que estão patentes a comunicação, a negociação e a cooperação; a organização do trabalho é partilhada com as crianças, de forma a fomentar a sua capacidade de cooperação; as aprendizagens são impulsionadas maioritariamente pelo grupo e não tanto pelo professor; a construção dos saberes e das aprendizagens é feita em conjunto, entre as crianças e a educadora e as crianças entre si, numa perspetiva de ensinar aos outros e aprender com os outros (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007); o grupo é constituído por crianças de diferentes idades, na medida em que o contacto com crianças de diferentes níveis de desenvolvimento é uma excelente fonte de aprendizagens; as crianças constroem os seus saberes a partir da expressão livre dos seus interesses e também do que já sabem; e a tomada de decisões é partilhada por todo o grupo, adultos e crianças (Folque, 1999). Esta partilha era feita pelo meio de um conselho cooperativo, onde se estruturava o planeamento das atividades e projetos realizados e a realizar na sala, assim como a sua consequente avaliação.

Na Sala Amarela existia ainda um conjunto de instrumentos que apoiavam a regulação do ambiente educativo e da organização e funcionamento do grupo (ver Apêndice 7): o Mapa de Presenças, é uma tabela de dupla entrada com os dias do mês na coluna vertical e os nomes das crianças na coluna horizontal, onde todas as crianças marcavam a sua presença com um círculo verde; a Lista dos Projetos “em curso onde se regista o nome do projeto, a data do seu início e provável conclusão e os nomes das crianças envolvidas” (Folque, 1999, p. 9); o Diário de Grupo, composto por quatro colunas, “Não gostámos”, “Gostámos”, “Fizemos” e “Queremos fazer”, é onde eram registadas “todas as situações que se torne necessário debater, o que ajuda na resolução de conflitos que aparecem no seio do grupo”, e as “propostas e ideias que vão surgindo, planeando-se assim novas actividades” (Vala, 2012, p. 7); o Mapa das Tarefas era o instrumento de registo semanal dos responsáveis pela manutenção do espaço e dos materiais, como arrumar a área do faz de conta, pôr a mesa ao almoço e ao lanche (Folque, 1999); e o Plano do Dia, que era feito todas as manhãs e servia de referência para o trabalho a desenvolver durante o dia (Vala, 2012).

Todos os dias eram realizadas reuniões de conselho, uma da parte da manhã, onde se elaborava o Plano do Dia, se dava informações importantes e se discutia algum assunto do interesse do grupo; e outra da parte da tarde onde se fazia a avaliação das atividades referidas no Plano do Dia, regulando-se o que foi feito e ainda incluir no Plano do dia seguinte as situações não terminadas. O conselho de sexta-feira era o momento em que se avaliava a semana e se discutia o que tinha sido escrito no Diário de Grupo, debatendo-se as ocorrências registadas, havendo a tomada de decisões, a negociação de normas e o assumir de compromissos (Vala, 2012).

No que diz respeito à promoção da disciplina na sala, a educadora defende que esta deve ser construída “de uma forma intrínseca e natural”, a partir de uma “educação baseada nos afetos e no respeito pelo próximo” e também através do diálogo, da assertividade e de rotinas fixas percetíveis e consistentes (Questionário Educadora de Jardim de Infância).

Em suma, e como já foi anteriormente referido, os conflitos são resolvidos através do Diário de Grupo, onde as crianças vão registando aquilo que de negativo aconteceu durante a semana, e são resolvidos durante o conselho de Grupo de sexta-feira.

Por fim, segundo a educadora, e o que observei também, “as regras são implementadas pelas próprias crianças e vão surgindo à medida que acontecem os conflitos”, “são conversadas e definidas em grande grupo e aprovadas por todos” durante

o conselho de Grupo e posteriormente escritas e ilustradas para de pois serem “colocadas à vista e ao alcance de todos”, recorrendo a elas sempre que necessário (Questionário Educadora de Jardim de Infância).

Espaços, materiais e rotinas

A Sala Amarela encontrava-se organizada de acordo com o modelo do MEM (Movimento da Escola Moderna), pelo que estava dividida em “seis áreas básicas de actividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou *ateliers* na tradição de Freinet), e de uma área central polivalente para trabalho coletivo” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 131).

Assim, as áreas básicas que se encontravam neste espaço eram: a área do “faz de conta”, onde as crianças podiam mascarar-se com roupas e adereços variados e desempenhar diferentes papéis e representar situações reais ou imaginárias, desenvolvendo um conjunto de ações e criando um “enredo” ou narrativa que vai sendo livremente interpretado e construído pelos seus intervenientes (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016); a oficina de escrita, onde as crianças guardavam os seus cadernos, realizavam jogos de palavras e escreviam pequenos textos no computador; o laboratório de Matemática e Ciências, onde as crianças podiam realizar jogos com números, e fazer pesquisas sobre temas como o corpo humano, os animais, entre outros; a área das artes, onde as crianças podiam fazer pinturas e desenhos com vários materiais; a área das construções e da garagem, onde as crianças podiam brincar de “faz de conta” com carrinhos de vários tamanho e com outros tipos de bonecos, e fazer construções com blocos e peças de encaixe; e, finalmente, a biblioteca, onde as crianças se podem sentar a ler tranquilamente.

Por fim, a área polivalente, constituída por um conjunto de mesas e cadeiras, era o espaço onde o grupo se reunia em conselho, diariamente, “para conversar, partilhar, negociar e propor as diversas actividades e projetos” (Vala, 2012, p. 7) que se desenvolveriam ao longo da semana, e ao longo do dia, servindo também de apoio às outras áreas e às actividades nelas desenvolvidas ao longo do dia, no momento das Actividades e Projetos.

De forma a desenvolver a independência e a autonomia nas crianças, no início do ano, a educadora cooperante dá a conhecer cada área de actividades e os seus materiais ao grupo, e em conjunto com as crianças, elabora um inventário das actividades que podem ser realizadas em cada uma delas, os materiais que podem lá encontrar e o número de

crianças que podem lá estar de cada vez. Por exemplo, na área da Biblioteca ficou decidido que podiam ler livros, fazer teatros com fantoches, contar histórias e cantar canções. Desta maneira, o grupo fica a conhecer melhor “cada área, os materiais que lá poderão encontrar e o que poderão lá fazer”, fator preponderante na sua autonomia ao longo do tempo (Vala, 2012, p. 7).

No que toca à organização temporal da vida na sala, na Sala Amarela, esta estava dividida “em dois tempos distintos: a manhã, destinada ao trabalho em projecto, onde estão integradas as atividades escolhidas pelas crianças, e a parte da tarde destinada ao trabalho curricular” (Vala, 2012, p. 10) mais orientado para as crianças mais velhas, isto é, as crianças que não dormem a sesta. O trabalho a realizar nestes dois tempos, estava organizado de forma diária e semanal, de modo a proporcionar ao grupo momentos estruturados, mas flexíveis, que lhes permitam antecipar situações e acontecimentos, tendo uma noção do que vão fazer e quando o vão fazer (Idem, p. 10).

A organização da rotina semanal, segundo a educadora, foi negociada com o grupo, no início do ano, e todas as decisões foram registadas num mapa ilustrado pelas crianças e afixado na porta sala, tendo ficado organizada da seguinte forma: da parte da manhã, era todos os dias realizado o Conselho da Manhã, sendo que à sexta-feira, neste conselho era feito o balanço da semana, depois, prosseguia-se para as atividades nas áreas e por vezes elaboração de projetos, mas, na terça-feira, na quarta-feira e na quinta-feira, eram realizadas atividades de ginástica, visitas ao exterior e atividades de culinária, respetivamente, e a manhã terminava com o Tempo das Comunicações; e da parte da tarde, a seguir ao almoço realizavam-se atividades das diferentes áreas de conteúdo, distribuídas pelos dias da semana, e é feito o balanço do dia.

Geralmente, a educadora da Sala Amarela chegava perto das 9h30, começando logo a seguir a dinamizar o Conselho da Manhã, onde era elaborado o Plano do Dia, um instrumento de planificação e regulação do trabalho a desenvolver ao longo do dia, composto por três colunas onde se regista o que se quer fazer, quem faz e a avaliação (Vala, 2012).

A seguir, realizava-se o momento das Atividades e Projetos. Era neste momento que as crianças se dedicavam aos projetos que estavam a realizar e a certas atividades propostas pela educadora ou que ainda não estivessem acabadas; ou circulavam livremente pelas áreas, realizando as várias atividades que cada uma tinha para oferecer;

e após um momento de arrumação, o grupo reunia-se na área da biblioteca, para algumas crianças comunicarem o que fizeram durante esse período de tempo.

A seguir a um momento de higiene, o almoço era servido com a ajuda das crianças, constituindo um momento importante de autocontrolo e de formação social (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007). Depois do almoço o grupo voltava a fazer a sua higiene e as crianças mais novas, entre os 3 e os 4 anos, iam dormir a sua sesta e o resto do grupo seguia para o recreio.

Por voltas das 14h00 a educadora voltava à sala e reunia as crianças na área polivalente, onde dinamizava algumas atividades no âmbito das áreas de conteúdo negociadas para cada dia da semana, ou era dada continuidade ao trabalho da parte da manhã.

Às 15h30 as crianças mais novas que dormiam a sesta começavam a chegar à sala para lanchar. Depois do lanche, e da sala arrumada, as crianças eram de novo encaminhadas para o exterior, onde esperavam pelas suas famílias.

Esta organização temporal, apesar de bem definida, tinha um carácter flexível, podendo dar lugar a certas ocorrências significativas para a vida do grupo, como a preparação das festas, a organização de uma visita de estudo, entre outros fatores contextuais da vida diária das crianças (Folque, 2012; Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007; Vala, 2012).

2.1. Variantes e Invariantes encontradas no Estágio III

No segundo estágio em contexto de jardim de infância continuei com a mesma educadora cooperante, mas noutra jardim de infância, que também faz parte da instituição anterior, para onde a educadora foi transferida.

Neste sentido, este estágio realizou-se no Jardim de Infância N, outro dos setores da Instituição C, à qual também pertence o Jardim de Infância A, onde realizei o primeiro estágio em contexto de jardim de infância.

O Jardim de Infância N funciona num edifício com instalações construídas de raiz, tendo espaços com grandes áreas e com capacidade para albergar várias salas de ambas as valências, creche e jardim de infância. Assim, existem 10 salas de jardim-de-infância, com grupos heterogéneos, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos; 6 salas de creche; 3 salas de berçário; um espaço polivalente, onde se realizam as atividades de expressão motora, e onde as crianças de jardim de infância dormem a sesta; copas;

refeitórios, onde todas as crianças de jardim de infância fazem as suas refeições, almoço e lanche; e ainda, os gabinetes de reunião e coordenação, casas de banho e o espaço exterior nas traseiras do edifício.

Com a mudança de Jardim de Infância, dez das crianças que faziam parte do grupo da Sala Amarela e mais uma que fazia parte de outra sala, seguiram a educadora, integrando o grupo da Sala Verde com mais onze crianças, que já frequentavam o Jardim de Infância N em anos anteriores, e três delas tinham entrado nesse ano.

Assim, este grupo era constituído por um total de 22 crianças, 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Durante os poucos dias em que convivi com este grupo, pude constatar que é um grupo igualmente participativo e interessado em tudo aquilo que se lhes propõe. Senti também um grande espírito de ajuda entre as crianças, principalmente no que respeita às duas crianças com necessidades educativas especiais que estão integradas no grupo, estimulando-as a vários níveis, principalmente ao nível das competências sociais. Quanto aos conflitos existentes entre as crianças, os que observei tinham a ver principalmente com algumas disputas de brinquedos que levavam muitas a bater, magoando o outro. Nestas situações e noutras de outro tipo, as crianças recorriam na mesma ao Diário de Grupo, e resolviam-nas durante a Reunião de Conselho, à sexta-feira, de onde surgiram, por iniciativa das crianças, muitas das regras a serem cumpridas na sala.

A prática da educadora continuava exatamente a mesma, seguindo o mesmo modelo de trabalho do MEM, os mesmos instrumentos de trabalho. A sala era maior e mais ampla que a anterior, mas com os espaços e materiais organizados de acordo com os mesmos princípios, isto é, divididos pelas áreas de trabalho e de brincadeira, dispostas à volta da sala com uma área polivalente no centro.

A rotina sofreu ligeiras alterações, relativamente à hora das refeições, que tinham de ser feitas a uma hora específica e fixa todos os dias, tendo em conta que são realizadas num único espaço onde se reúnem todas as salas de jardim de infância, ao mesmo tempo, para esse efeito; o mesmo acontece com a hora da sesta, visto que todas as crianças têm de ser encaminhadas para o mesmo dormitório à mesma hora.

No que respeita ao meu projeto de investigação, esta mudança não causou grande impacto no seu desenvolvimento, apenas me trouxe novas oportunidades de intervenção e de análise de novas situações de resolução de conflito e construção da disciplina na sala.

Capítulo IV – Apresentação e Interpretação da Intervenção

Neste capítulo vou apresentar a análise e interpretação de todos os dados recolhidos ao longo dos vários momentos de estágio, bem como a intervenção realizada.

Assim sendo, decidi estruturá-lo em torno das questões fundamentais que decorrem da minha análise e dos estágios, ficando dividido em quatro subcapítulos, com as seguintes temáticas: a gestão e resolução de conflitos junto de bebés e crianças pequenas; a resolução cooperada de conflitos através do “diário de Grupo”; a gestão do grupo e estratégias de intervenção na sala de jardim de infância; e a importância das regras e a gestão das emoções.

Salienta-se também que em creche, uma vez que o tema do presente projeto foi escolhido durante o primeiro estágio, não tive tempo de planejar uma intervenção mais estruturada, por isso apenas me situo ao nível de alguns episódios significativos, que selecionei de entre aqueles que fui recolhendo ao longo dos estágios, das respostas da educadora ao questionário; e no jardim de infância refiro, para além de situações de observação, situações de uma intervenção mais estruturada junto das crianças.

1. A gestão e resolução de conflitos junto de bebés e crianças pequenas

Os conflitos são inevitáveis e acontecem frequentemente, fazendo parte do quotidiano pedagógico das salas de creche e jardim de infância, sendo originados por interesses incompatíveis entre os envolvidos, gerando situações de confronto e desacordo e desencadeando sentimentos negativos, como frustração, raiva ou tristeza (Leme, 2004; Pereira, Marques e Jusevicius, 2012, citados por Lopes, 2017).

De uma forma geral e com alguma frequência, os conflitos são vistos pelos educadores como algo negativo e que geram tensão, exigindo a sua intervenção e a gestão de emoções, suas e das crianças, nem sempre vividas de forma pacífica e positiva. Contudo, os conflitos fazem parte do processo de crescimento das crianças e devem ser encarados como algo positivo, uma vez que são momentos cruciais de aprendizagem, “que permitem às crianças desenvolverem capacidades linguísticas, sociais e o seu pensamento, uma vez que lhes possibilita pensar em soluções satisfatórias que vão ao

encontro dos interesses e objetivos de todos os elementos envolvidos” (Shantz e Hartup, 1992, citados por Lopes, 2017, p. 22).

Durante os momentos de estágio, em creche e jardim de infância, tive a oportunidade de assistir e intervir em algumas situações de conflitos e de observar a forma como as educadoras geriam estas situações.

Assim sendo, neste subcapítulo irei refletir sobre a abordagem de gestão e resolução de conflitos utilizada em creche, mediante a análise e interpretação de alguns episódios e das respostas dadas ao questionário pela educadora cooperante sobre o tema em estudo.

Segundo a educadora, as crianças desta faixa etária, com 1/2 anos, “têm uma vontade muito própria e sentimentos muito fortes que exprimem com veemência”; “ficam facilmente frustradas, choram e fazem birras com muitas das coisas que querem, mas não conseguem ter” (Questionário Educadora de Creche). Nestes momentos de maior angústia, a educadora defende que “o adulto tem que manter uma manifestação empática de confiança, de presença e apoio, através de palavras ternurentas e calmas” (Questionário Educadora de Creche).

O episódio que se segue, foi recolhido no primeiro momento de estágio, com o grupo de crianças de 2 anos, e relata uma dessas situações de angústia e a forma como uma das auxiliares e a educadora agiram perante a mesma.

Importa também salientar que esta foi uma das situações que impulsionou a escolha do tema, uma vez que me despertou a atenção para o mesmo, para a sua complexidade e para a necessidade de estratégias para lidar com situações como estas.

[Nota de campo de 18 de outubro de 2017]

Grupo: 2/3 anos. Momento da Rotina: Brincadeira livre.

No momento de brincadeira livre, o J. (2 anos) estava a chorar sem razão aparente e a chamar pela mãe. Uma das auxiliares pegou-o ao colo, tentando consolá-lo. O J. acabou por acalmar durante uns minutos, mas quando a auxiliar o sentou no chão, começou a chorar outra vez. A educadora, para que ele parasse de chorar, “ameaçou” levá-lo para a sala dos bebés se continuasse a chorar, situação que não acalmou a criança. De seguida, a educadora levou-o então para a sala dos bebés, onde o deixou para se acalmar. Uns minutos depois, a educadora foi buscar o J., que já se encontrava mais calmo, e sentou-se com ele no chão da sala, a explorar os brinquedos que se encontravam ali à volta.

Antes de refletir sobre este episódio, considero importante fazer uma breve caracterização da criança em questão, o J.

Segundo a educadora cooperante, o J., na altura, sofria muito com a separação e ausência da mãe, o que lhe provocava o choro, com muita frequência; era também muito protegido em casa, o que o tornava uma criança um pouco insegura e dependente da atenção e do colo do adulto e quando não a conseguia, tendia a reagir com o choro. Além disso, também tinha começado a andar tardiamente, mostrando alguma insegurança ao andar perto das crianças do grupo, que já manifestavam autonomia neste domínio, sentindo receio de cair e magoar-se.

Neste episódio, apesar de não se saber exatamente o porquê de ele estar a chorar, percebe-se que está desconfortável, eventualmente sentido com a ausência da mãe, chamando por ela, desejando, de certa forma, o conforto e a segurança da sua presença.

Por outro lado, o facto de o J. parar o choro quando a auxiliar o pega ao colo e depois recomeçar quando o coloca de novo no chão, talvez seja devido a essa insegurança e receio que sente ao estar perto das outras crianças que já andam, vendo o colo do adulto como um porto seguro que o protege e impede de se magoar.

A meu ver, a atitude que esta auxiliar tomou, ao colocá-lo de novo no chão, é perfeitamente compreensível e legítima, uma vez que tentou que a criança se integrasse no grupo, para ficar disponível e dar atenção a outras crianças que a solicitavam nesse momento.

Relativamente à atitude que a educadora tomou a seguir, quando o J. não parava de chorar, na minha opinião, não melhorou a situação, sendo que a própria educadora tomou consciência desse facto, tendo ido rapidamente buscar a criança.

Em conversa posterior com a educadora, a mesma reconheceu que devia ter mantido a calma e tentado ser mais compreensiva e empática, arranjando outra forma de a acalmar sem ser colocá-la noutra sala, como distraí-la com um brinquedo ou, simplesmente, conversando com ela, demonstrando empatia e reconhecimento pelos sentimentos da criança.

Em último caso, até podia colocá-la noutra sala durante uns minutos, não na sala dos bebés, mas num sítio mais sossegado, e lá permanecer, conversando com ela até se acalmar, oferecendo-lhe a atenção que eventualmente o J. estava a necessitar, pois, nestas alturas, é importante que o educador “se mantenha calmo e fique ao pé da criança de forma a dar-lhe conforto e contacto físico (segurando-a, embalando-a, fazendo-lhe

festinhas, baloiçando-a, levando-a ao colo) até que a criança recupere” (Post & Hohmann, 2003, p. 216).

No meu ponto de vista, esta atitude da educadora, pouco comum na sua relação com as crianças, foi um pouco contraditória face à posição que assume no questionário, onde defende uma disciplina com base na orientação, na empatia, no apoio e na compreensão, e com vista ao autocontrolo da criança.

No entanto, também sei que, em situações de angústia como esta, os próprios educadores lidam mal com o choro e o desconforto das crianças, tornando-se muito difícil manter a calma, agindo-se por impulso, na tentativa de acabar rapidamente com a situação e retornar à calma e bem-estar.

Assim sendo, é necessário que os educadores sejam capazes de autorregular as suas emoções, “de forma a evitarem o descontrolo emocional que pode ter reflexos negativos na sua acção pedagógica” (Estrela, 2010, p. 53).

No episódio que se segue relato uma situação relativamente semelhante, que aconteceu comigo, onde me deparei com um desses momentos em que é muito difícil manter a calma e o controlo emocional, e é fácil reagir dessa forma.

[Nota de campo de 6 de dezembro de 2017]

Grupo: 2/3 anos. Momento da Rotina: Higiene/Almoço.

No início da hora de almoço, eu encontrava-me sozinha no refeitório à espera que todas as crianças se despachassem da sua higiene para que então se iniciasse o almoço. As crianças por esta altura encontravam-se já um pouco agitadas, e uma delas (3 anos), começou a desafiar-me, fazendo alguns gestos de gozo com as mãos e fingindo que não me estava a ouvir. Comecei a ficar cada vez mais nervosa e impaciente, pelo que peguei na criança, que começou a esbracejar nas minhas mãos, e levei-a para a sala de jardim de infância, ao lado da nossa, e sentei-a no chão, dizendo, “Agora ficas aí sentado até te acalmares!” e voltei para o refeitório onde as restantes crianças continuavam agitadas.

Uns minutos depois do sucedido, uma das auxiliares foi buscar a criança no meu lugar, tendo em conta que eu ainda estava muito nervosa e ainda me tentava acalmar.

Quando a educadora chegou ao refeitório, relatei a forma como aquela criança se tinha comportado na sua ausência, pelo que a sua atitude foi sugerir que tínhamos que conversar as duas e ser eu a resolver a situação.

Então, depois do almoço, peguei na chucha e fui conversar com a criança. Dei-lhe a entender o quanto fiquei aborrecida e triste com o que ela tinha feito e pedi-lhe que tal não acontecesse de novo. No final, a criança pareceu-me compreender o que eu tinha dito e pediu-me desculpa. Com isto, aceitei as suas desculpas, aconcheguei-lhe as mantas e entreguei-lhe a chucha.

Penso que o facto de ter ido conversar com a criança, já depois de estar mais calma, foi muito importante, pois foi uma forma de explicitar que o seu comportamento me tinha deixado muito triste, e também para mim, permitindo de certa forma, apaziguar-me com os meus sentimentos e restabelecer o relacionamento que eu já vinha a construir com aquela criança.

Na altura esta situação deixou-me muito triste e deu visibilidade ao receio de, no futuro, não conseguir conquistar o respeito e o afeto das crianças e gerir um grupo sozinha. Num momento de reflexão cooperada, que, por acaso, aconteceu nesse dia, com a educadora cooperante e a professora que estava a acompanhar o meu estágio, partilhei estes meus receios.

Ambas partilharam um pouco da sua experiência comigo, fazendo-me tomar consciência que situações destas vão acontecer sempre, as crianças vão sempre testar os nossos limites, por mais que nos respeitem, só temos de encontrar formas positivas de gerir e lidar com essas situações.

Como refere Katz e McClellan (1991), citadas por Hohmann e Weikart (2003), por vezes é necessário ser firme e assertivo com as crianças, sendo pouco provável que estas “sejam magoadas pela firmeza que um adulto lhes dirige quando as respeita a elas e aos seus sentimentos, e quando já estabeleceram com ele uma relação positiva” (p. 604), por isso, o facto de nos aborrecermos com as crianças em certos momentos não quer dizer que nós não gostemos delas ou que elas deixem de gostar de nós.

Ao refletir posteriormente sobre a minha atitude durante toda a situação, penso que podia ter mobilizado estratégias mais eficazes para manter o grupo calmo, como cantar algumas canções que envolvessem gestos, para os manter ativos, ou simplesmente podia ter-lhes dado uns pedaços de fruta, como era habitual a equipa pedagógica fazer, enquanto esperávamos pelo almoço. Desta forma, sei que poderia ter prevenido que esta situação acontecesse.

Relativamente à forma que reagi perante o comportamento daquela criança, no início senti-me triste e desapontada comigo própria, pois, de alguma forma, acabei por repetir a atitude da educadora, referida anteriormente e sobre o qual tínhamos, as duas,

conversado. Hoje, já com algum distanciamento, sei que esta foi uma atitude tomada por impulso e receio, tendo em conta que, na altura, e no estado de nervosismo em que estava, não conseguia pensar em mais nenhuma alternativa.

Em suma, a decisão de retirar a criança do refeitório, foi talvez a melhor que eu podia ter tomado, uma vez que ambas precisávamos de tempo para nos acalmar, e eu precisava de voltar a focar a minha atenção e energia para o resto do grupo que ainda se encontrava no refeitório.

Por outro lado, se não tivesse atribuído um significado negativo ao comportamento da criança e não me tivesse centrado tanto na minha suposta autoridade, o desfecho desta situação talvez tivesse sido diferente. Hoje, talvez tivesse tentado manter a calma e mobilizaria outro tipo de estratégia, como retirá-la da situação e sentar-me com ela para tentar acalmá-la e perceber o porquê do seu comportamento, adotando uma atitude de escuta, ou poderia tê-la abordado com um discurso mais assertivo e firme, de modo a evitar estratégias mais evasivas, como a que acabei por utilizar (Fonseca & Rosa, 2015).

No segundo momento de estágio em creche, com bebés de aproximadamente um ano, observei outro tipo de conflitos, com um carácter mais “natural” e mais fáceis de gerir do que os anteriores.

O episódio que se segue relata a forma como a educadora cooperante lidou com um momento de agitação do grupo durante a transição do almoço para a sesta.

[Nota de campo de 1 de outubro de 2018]

Grupo: 1 ano. Momento da Rotina: Almoço.

O grupo já praticamente tinha todo acabado de comer e estavam já a ficar agitados por estarem há algum tempo sentados, e com sono, começaram a choramingar. Para os acalmar a educadora ligou a música e começou a cantar e a dançar para eles, conseguindo acalmá-los.

Naquele dia tínhamos acabado de dar os almoços mais cedo, por isso, decidimos esperar mais uns minutos antes de começar a fazer a higiene e distribuir os catres. Como já estavam sentadas há algum tempo, as crianças começaram a dar sinais de impaciência e de sono, começando a choramingar.

Segundo Post e Hohmann (2003), “É necessário ouvir as “dicas” das crianças (em vez de olhar para o relógio de parede) sobre o início e o final dos acontecimentos.” (p.203), o que, por vezes, significa iniciar ou terminar um momento da rotina mesmo quando não está previsto.

No meu ponto de vista, era isso que a equipa pedagógica devia ter feito. As “dicas” que as crianças mostravam, como a impaciência e o choro, deviam ter sido tidas em consideração, e as rotinas de higiene e colocação dos catres deviam ter sido logo iniciadas, mesmo que não estivessem na hora prevista, de modo a ir de encontro à necessidade que as crianças mostravam naquele momento de dormir a sesta.

É importante que os horários e as rotinas diárias sejam organizados de forma previsível e consistente para que as crianças se sintam seguras e confiantes, porém, estas também devem ser suficientemente flexíveis “para acomodar as necessidades de cada criança”; o educador deve “ter a capacidade de modificar a sucessão geral de acontecimentos para se adaptar às diversas necessidades de sono, de alimentação e de higiene” (Post & Hohmann, 2003, p. 197).

Por outro lado, a estratégia que a educadora usou para acalmar as crianças acabou por se revelar bastante eficaz. Bastou ligar a aparelhagem numa música infantil apelativa e movimentada e as crianças acalmaram imediatamente, prestando atenção à educadora, que cantava e dançava, incentivando-as também a mexerem-se.

Ao longo deste estágio observei algumas situações como esta, em que o período de transição do almoço para a higiene é um pouco longo, fazendo com que as crianças fiquem cansadas e impacientes. A meu ver, estes momentos deviam ser melhor planeados, com atividades de transição curtas, simples e ativas (Post & Hohmann, 2003), semelhantes à estratégia que a educadora utilizou neste episódio.

Os períodos de transição, isto é, “as passagens entre um lugar e outro ou uma atividade e outra” (Gonzalez-Mena, 2015, p. 251), são muitas vezes momentos desencadeadores de conflitos, na medida em que não é muito claro o que fazer e como fazer, gerando esperas, cansaço e a necessidade de auto-organização e autonomia por parte das crianças. No entanto, estas necessidades nem sempre são tidas em conta pelos educadores e equipas que as desvalorizam, não as planeando adequadamente.

Para que aconteça esta planificação atempada e preventiva de desconforto, mal-estar e conflito por parte das crianças, o educador deverá ter uma escuta sensível e a capacidade de observar, de forma a poder “garantir que as rotinas de cuidados, as

atividades e as experiências de aprendizagem planejadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças” (Parente, 2012, p. 5).

Para além destas situações de agitação desencadeadas pelos momentos de transição, também observei algumas situações de conflito entre as crianças.

O episódio que se segue remete para uma dessas situações de conflito relacionada com a disputa de espaço de brincadeira.

[Nota de campo de 2 de outubro de 2018]

Grupo: 1 ano. Momento da Rotina: Almoço.

Algumas crianças do grupo quiseram brincar com um género de parque com várias aberturas para eles passarem por dentro e com outras coisas interativas. As crianças iam entrando e saindo através das aberturas. A certa altura, já só lá se encontravam o S. e o Kr. que estava sentado no chão, e o S., querendo que ele saísse dali, começou a puxar o cabelo ao Kr. Como já aconteceu outras vezes, a educadora interveio e retirou a mão do S. do cabelo do Kr. dizendo “não” ao S. O Kr. entretanto levantou-se, virando-se para o S., e a educadora incitou-os a dar um beijinho, como que fazendo as pazes. Uns momentos depois a Ka. gatinhou também através de uma abertura, para dentro do parque, e ficou sentada olhando em volta. O S., que não ficou muito contente com a sua presença, levou a mão ao cabelo da Ka. querendo puxar também, mas a educadora interveio imediatamente agarrando na sua mão e incitou-o a fazer festinhas à Ka. em vez de lhe puxar o cabelo.

Nesta faixa etária, as crianças têm “um sentido crescente de posse e uma crença fixa no seu ponto de vista”, por isso envolvem-se com frequência “em disputas com pares, reclamando por espaço, materiais e mesmo educadores” (Post & Hohmann, 2003, p. 260).

Este episódio relata uma disputa onde é reclamado o espaço. O S. mostra um comportamento de posse perante aquele espaço e, quando outras crianças o “invadem”, tende a reagir batendo, puxando o cabelo ao outro.

A educadora, que se encontrava por perto a observar atentamente as crianças, interveio imediatamente, parando as ações que magoam, dizendo “não”. Este “não” foi acompanhado por alguns sinais não verbais que o complementam, como o tom de voz

grave e firme, o olhar fixo e a cara séria, que, segundo a educadora, são “chaves importantes na aplicação dos limites” (Questionário Educadora de Creche).

Além de ter impedido que o S. magoasse a outra criança, devido ao seu sentido de posse, a educadora também tentou ajudá-lo a encontrar “alternativas mais sociáveis a comportamentos tão negativos quanto morder ou agarrar com força” (Post & Hohmann, 2003, p. 260), orientando-o para um comportamento mais positivo, como fazer festinhas, em vez de puxar o cabelo.

Desta forma, a educadora impediu o comportamento menos positivo e mostrou à criança maneiras alternativas de se comportar, ajudando-a a controlar-se (Gonzalez-Mena, 2015) e a perceber “o que está certo e errado”, de modo a facilitar “a vivência dentro da sala, para que se construa a empatia e a harmonia nas relações sociais” (Questionário Educadora de Creche).

2. A resolução cooperada de conflitos através do “Diário de Grupo”

No contexto de jardim de infância, segundo a educadora cooperante, os conflitos “são geridos mediante o instrumento de trabalho “Diário de Grupo”, um instrumento do MEM, que “tem a função reguladora da vida social do grupo” (Questionário Educadora de Jardim de Infância), e é composto por quatro colunas, denominadas “Não gostámos”, “Gostámos”, “Fizemos” e “Queremos Fazer”.

A coluna “Não Gostámos” é onde “as crianças “escrevem” sozinhas ou com a ajuda de um adulto, as ocorrências negativas”, depois, os conflitos que forem surgindo são resolvidos na manhã de sexta-feira, durante o conselho de Grupo (Questionário Educadora de Jardim de Infância).

É neste momento de conselho de grupo que as crianças têm oportunidade de “explicitar, semanalmente, os eventos que consideram injustos ou errados”, debatendo e refletindo sobre eles de forma cooperada (Garcia, 2010, p. 8). Esta resolução cooperada do que corre menos bem na sala e no grupo “permite uma consciencialização colectiva dos incidentes sensibilizando, não só os implicados como todos colegas, a evitarem situações idênticas no futuro” (Idem, p. 8).

Por outro lado, é também neste momento que “se constroem regras de convivência, que constituem as listas de decisões tomadas em conselho e que são fixadas na parede enquanto leis do grupo, a seguir democraticamente e só revogáveis em conselho” (Niza, 2007, citado por Pereira & Rosa, 2015).

Este conselho de grupo, segundo o que observei, é mediado por uma/um secretário/a que, com o apoio da educadora, vai dando a palavra na sequência das entradas do “Diário de Grupo”, e a ata do conselho (ver Apêndice 8) é escrita por outra criança ou então pelo próprio secretário.

Durante os períodos de estágio neste contexto, tive a oportunidade de assistir a dois desses conselhos de Grupo de sexta-feira, onde se discutiram vários tipos de ocorrências. Ao longo deste subcapítulo irei analisar as que para mim foram mais significativas e importantes. Para facilitar a análise dividi as ocorrências em três categorias, adaptadas dos artigos de Louseiro (2011) e Garcia (2010): não cumprimento de regras; questões relacionadas com a partilha; e importância de valorizar mais as coisas que gostamos.

Não cumprimento de regras

Nesta categoria insere-se uma ocorrência relacionada com a dificuldade de uma criança em cumprir as regras de funcionamento estabelecidas na sala, que dizem respeito à forma como as crianças se relacionam umas com as outras.

[Conselho de Grupo de 8 de outubro de 2018]

M.G. – Eu não gostei que o R. me tirasse o brinquedo.

C. – R., porque é que tu tiraste o brinquedo ao M.G.?

O R. não respondeu.

C. – O R. não responde...

Educadora – Tens de lhe dizer para responder, tu é que és a secretária, tu é que mandas.

C. – R., fala.

O R. continuou sem dizer nada.

C. – Fala R., porque é que tiraste o brinquedo ao M.G.?

Educadora – Porquê R.? (O R. continuou sem responder.) M.G., se calhar tens de explicar o que é que aconteceu, que o R. já não se lembra.

M.G. – Porque eu estava a brincar com os carrinhos, depois o R. agarrou no meu carro e tirou-mo.

Educadora – E agora o M.G. quer saber porque é que tu fizeste isso.

R. – Ele não emprestava...

Educadora – Pronto, ele não emprestava. C., ouviste o que o R. disse? Então e como é que se resolve? O M.G. tinha o brinquedo, o R. queria o brinquedo e o M.G. não emprestava, e o R. bateu no M.G. É assim que as coisas se resolvem?

“Não.” (Responderam algumas crianças)

C. – O R. tinha de pedir se faz favor ao M.G.

O R. era um menino um pouco difícil e desafiador; quando era contrariado reagia muito intempestivamente, batendo nos outros e, como neste caso, tirava-lhes os brinquedos das mãos praticamente à força, o que fazia com que quase todas as escritas no “Diário”, por vezes, fossem sobre ele; e quando era confrontado com os relatos das outras crianças, mantinha-se quase sempre calado, como se não soubesse o que dizer.

Nesta ocorrência, o M.G. queixava-se que o R. lhe tinha tirado o brinquedo. Quando a secretária, a C., lhe perguntou porquê, o R. mantevesse calado. Como ele não dizia nada, a educadora pediu ao M.G. para explicar o sucedido, o R. queria o carrinho com que o M.G. estava a brincar, por isso tirou-o à força. A seguir, o R. finalmente participou na conversa, alegando que o M.G. não lhe queria emprestar o carrinho.

Mais uma vez, o R. tentou resolver um problema usando a força, não respeitando também a vontade do amigo, revelando “dificuldade sair do ponto de vista próprio e adoptar o ponto de vista do outro” (Lourenço, 1992, p. 74). Com o problema exposto, a educadora perguntou ao grupo se era assim que se resolviam as coisas, pelo que a C. respondeu prontamente, que “O R. tinha de pedir se faz favor ao M.G.”.

Perante esta situação, a educadora relembrou uma regra que tinha sido estabelecida em conjunto, durante o conselho de Grupo da semana anterior, “Temos que respeitar o que os amigos têm na mão”, e que foi uma regra que o R. não cumpriu.

Educadora – (...) Está aqui, é uma regra desta sala. As regras são para respeitar e para cumprir. Na nossa vida lá fora, se nós não cumprirmos e não respeitarmos as regras, somos castigados. Eu, quando vou a conduzir, ou a mãe ou o pai, se passarmos o sinal vermelho, vem um polícia e passa uma multa e depois já não podemos conduzir mais. Aqui é igual R. Quando tu não respeitares as regras, assim como as pessoas que vão a conduzir e passam o sinal vermelho são proibidas de conduzir, tu vais começar a ser proibido de brincar. Esta semana vamos te deixar brincar, não vamos já proibir, a primeira vez que tu não cumprires, tu ou algum amigo, que não cumpras as regras da sala, ficam sem brincar. Acham que é correto?

Nesta intervenção, a educadora faz uma analogia com o que acontece com os adultos que não respeitam as regras de trânsito na estrada, chamando a atenção para as consequências que sofrem quando essas regras não são cumpridas, transportando-as para o contexto da sala, onde, quem não respeitar as regras, ser impedido de brincar.

Ao decretar que quem não cumprir as regras da sala fica sem brincar, a educadora está, inconscientemente, a desenvolver, de alguma forma, uma cultura de obediência no grupo, onde as crianças fazem aquilo que o adulto pede apenas para evitar a punição ou para serem recompensadas.

Segundo Faure (2008), “o maior problema causado pelas punições e recompensas é o facto de elas enfraquecerem o sentido que a mensagem quer passar” (p. 12), por isso,

quando a educadora diz “Se não cumprires as regras, ficas sem brincar”, está sugerir “que a primeira parte da mensagem não é suficientemente válida e que é preciso acrescentar algo para lhe dar crédito”, o que leva a que as crianças se sintam divididas entre os dois componentes da mensagem, acabando por dar mais importância à segunda do que à primeira (Idem, p. 12).

Neste contexto, o que as crianças precisam de perceber é que as regras têm um sentido e que respondem a uma necessidade construtiva, e não que devem ser respeitadas com o objetivo de evitar uma punição ou obter uma recompensa. Assim, em vez de definir para o R., e o resto do grupo, uma proibição na sequência do não cumprimento da regra, a educadora poderia ter explicado o seu sentido e importância, que passa, principalmente, pelo respeito pelo outro e, talvez, pelo saber esperar.

É ainda de salientar que esta estratégia não é recorrentemente utilizada na sala, ao invés disso a educadora aposta num ambiente de cooperação, negociação e desenvolvimento sociomoral apoiado na participação das crianças e na sua audição ativa; e o recurso à analogia das regras de trânsito e consequente proibição, foi uma estratégia utilizada face ao comportamento difícil e muito repetitivo do R., que apresentava desde o início do ano, formas de relação com os outros muito baseadas no confronto físico, não sendo visível evolução e aprendizagens significativas neste domínio da interação e resolução de conflitos com pares.

Questões relacionadas com a partilha

Ao longo do estágio observei nas crianças também dificuldade em partilhar, objetos e espaços, sendo também das ocorrências mais frequentes registadas no diário de Grupo. Nesta categoria irei então analisar a discussão de duas dessas ocorrências relacionadas com as questões de partilha.

[Conselho de Grupo de 8 de outubro de 2028]

M.S. – Eu saí da cadeira e fui buscar o Playmobil, quando voltei o Gonçalo estava sentado na minha cadeira ao pé do Ga.

C. – O que é que aconteceu Go.?

Go. – Eu também queria brincar com os playmobis, só que ele não deixava.

C. – M.S., porque é que tu não deixavas o Go. brincar contigo?

M.S. – Porque ele depois empurrou-me.

C. – Gonçalo, porque é que tu empurraste o M.S.?

Go. – Porque o M.S. sentou-se na cadeira onde eu estava.

C. – M.S., porque é que tu te sentaste na cadeira do Go.?

M.S. – Eu é que estava ali na cadeira.

C. – Go., porque é que tu foste sentar-te na cadeira do M.S.?

Go. – Eu fui buscar uma coisa à caixa e o M.S. já não estava na cadeira.

O M.S. era uma criança muito meiga e prestável, mas por vezes era algo egocêntrico e tinha dificuldades em descentrar-se de si próprio e pôr-se no lugar do outro e tinha a tendência de excluir algumas crianças das suas brincadeiras. Durante o estágio, vi o M.S. fazer isso ao Go. com frequência, não o deixando brincar com ele. Nesta ocorrência, o M.S. não deixava o Go. sentar-se e brincar com ele e o Ga. Quando viu uma oportunidade, o Go. sentou-se na cadeira onde o M.S. estava sentado.

(...)

Educadora – Olha, acho que já percebemos o que é que aconteceu. Posso falar C.?

C. – Sim, podes.

Educadora – Obrigada C.! Então é assim, eu acho que o Go. não foi correto porque foi se sentar na cadeira onde estava o M.S., uma vez que o M.S. só se tinha levantado para ir buscar o bonequinho à caixa. Mas consigo perceber que o Go. estivesse um bocadinho triste, porque ele queria brincar e o M.S. não deixava. E às vezes, quando o nosso coração fica triste, nós sentimos uma coisa muito feia cá dentro, que se chama raiva, que é uma coisa muito feia que depois nos faz ter atitudes também muito feias. Era isso que estavas a sentir Go.? Sentiste raiva? Sentiste-te mesmo zangado? (Ele respondeu que sim com a cabeça.) Então eu acho que temos de encontrar uma forma de estarmos todos mais felizes dentro desta sala, para que essa coisa muito feia que é a raiva e a zanga, não entre dentro do nosso coração. Como é que nós podemos fazer isso?

Apesar de o Go. se ter sentado na cadeira do amigo para se “vingar” dele, a educadora reconheceu e aceitou os sentimentos que o Go. podia estar a sentir para ter tido aquele comportamento, desmistificando um sentimento muito comum e que as crianças normalmente sentem em situações como esta e que as levam a ter atitudes que não são tão corretas, que é a raiva. A seguir, chama a atenção para a importância de se encontrar

alternativas para que todos se possam sentir felizes na sala, de forma a combater “essa coisa muito feia que é a raiva”.

Ao reconhecer e desmistificar este sentimento, a raiva, no Go., a educadora está a ajudar as crianças a “adquirir um melhor conhecimento das próprias emoções”, a “reconhecer as diferenças entre sentimentos e acções” e a “compreender as causas dos sentimentos” (Vale, 2009, p. 131), chamando a atenção para a importância de “desenvolver habilidades para controlar as próprias emoções”, de forma a “prevenir os efeitos prejudiciais das emoções negativas (por exemplo, melhorar a capacidade para expressar verbalmente a ira sem lutar)” (Idem, p. 131). Contudo, para que isso aconteça, as crianças têm de começar a desenvolver sentimentos de empatia e sensibilidade com os outros, assim como a sua capacidade de escuta, cooperação, partilha, e de aceitar a perspectiva do outro.

(...)

Educadora – (...) nesta situação em que um amigo fez uma coisa ao outro que não devia, se isso deixar de acontecer, e se nós nos começarmos a...

La. – Respeitar.

Educadora – Diz lá outra vez La.

La. – Respeitar.

Educadora – Pois, que é o que faz falta nesta sala, entre vocês. Se nós nos começarmos a respeitar nada disto vai acontecer. Se o Go. perceber que não se pode sentar na cadeira do amigo só porque o amigo foi ali ao lado buscar uma coisa, se o M.S. começar a perceber que nesta sala somos todos amigos e todos temos direito a brincar, isso não vai acontecer. Temos que nos respeitar. É a primeira regra da nossa sala e foram vocês que a fizeram na semana passada. “Temos que nos respeitar e partilhar”, está aqui escrito. Eu escrevi porque foram vocês que me pediram para escrever, não fui eu que disse, foram vocês, está no diário de grupo da outra semana. Se todos cumprirmos as regras vamos todos ser mais felizes.

Aqui, mais uma vez, a educadora chama a atenção para uma regra da sala e que também foi estabelecida em conjunto e a pedido do grupo, “Temos que nos respeitar e partilhar”.

Como se pode constatar pelas ocorrências que já foram analisadas até agora, as crianças, no geral, mostram uma “capacidade limitada para assumir a perspectiva de outros

e pensar sobre seus sentimentos e intenções”, por isso, em situações de conflitos, como as que já foram descritas, e em que o seu próprio interesse está em jogo, torna-se difícil para elas pensar sobre o ponto de vista do outro (DeVries & Zan, 1998, p. 41).

Por essa razão, e apesar de ter sido uma regra proposta pelas próprias crianças, torna-se difícil para elas cumpri-la, não é porque estão a ser más ou egoístas, “é apenas porque é difícil, em momentos de conflito, que as crianças de idade pré-escolar olhem para além de si próprias” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 615).

[Conselho de Grupo de 12 de outubro de 2018]

La. – Eu não gostei que o Lu. me enfiasse o rabo do dinossauro no olho.

C. – Lu., porque é que tu enfiaste o rabo do dinossauro no olho da La.?

Lu. – Porque a La. não mo queria dar.

C. – La., porque é que não emprestaste o dinossauro ao Lu.?

La. – Era só para brincar. Já lhe ia dar.

Nesta situação, a forma que o Lu. arranjou para resolver o problema, não foi a mais correta. De modo a fazer o grupo refletir, a educadora pediu a sua opinião sobre o sucedido, se a estratégia que o Lu. usou foi correta ou não, e qual seria a forma certa para resolver o problema.

Educadora – (...) A forma que o Lu. arranjou para resolver o problema foi magoar a La., foi pegar no dinossauro e enfiar o rabo do dinossauro no olho da La., que deve ter doído bastante. O que é que vocês acham sobre a forma que o Lu. resolveu o problema? Acho que é isso que devemos falar, sobre a forma que o Lu. arranjou para resolver o problema. Foi correta?

Algumas crianças disseram que não.

Educadora – Então? Qual era a forma correta de o Lu. resolver?

“A falar.” (Disseram algumas crianças.)

O grupo reconhece que não é adequado resolver os problemas magoando os outros, mas sim falando, dialogando sobre eles. Embora tenham esta noção, nem sempre é isso que fazem. Como já foi visto nas ocorrências anteriores, algumas crianças acabam por resolver frequentemente os seus problemas usando a força, batendo e empurrando para

obterem aquilo que querem, mesmo sabendo que a estratégia correta é resolver as coisas a falar.

Na perspectiva de Piaget, isto acontece porque “as crianças estão tão centradas no seu próprio ponto de vista, que não conseguem considerar o ponto dos outros” (citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 316), por isso, acabam por adotar estratégias menos positivas, como as que já foram aqui referidas, para resolverem os seus problemas.

Em suma, situações destas também acontecem “por falta de verbalização dos sentimentos”, o que por vezes as leva a magoar os outros, por estarem zangadas ou em desacordo ou, simplesmente por serem contrariados ou se sentirem frustrados (Louseiro, 2011, p. 20).

No entanto, estes momentos, de alguma forma recorrentes na sala, não invalidam as aprendizagens que as crianças vão progressivamente construindo, nem a vivência de muitas situações de cooperação e partilha entre o grupo. Uma vez que este é um grupo constituído por muitas crianças, os estádios de desenvolvimento e as histórias pessoais são diversas, o que exige, para que todos aprendam a viver em conjunto, tempo, paciência, persistência e apoio positivo e assertivo por parte dos profissionais, bem como oportunidades reais de discussão e participação das crianças, que lhes permitam “tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros”, tomando consciência de perspectivas e valores diferentes dos seus (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 39).

Importância de valorizar mais as coisas que gostamos

Geralmente, a coluna do “Diário de Grupo” que tem mais entradas é a do “Não gostamos”, ficando a do “Gostámos” quase sempre vazia. A educadora chamou a atenção para este facto durante um dos conselhos de Grupo que tive oportunidade de assistir.

[Conselho de Grupo de 8 de outubro de 2018]

Educadora – Olhem, estou um bocadinho triste. Olhem lá para o diário de Grupo. Porque é que vocês acham que eu estou um bocadinho triste?

M.S. – É por causa do risco?

Educadora – Não, não é por causa disso. É porque só houve coisas que não se gostou, não houve coisas boas. Não está cá nada escrito, ninguém gostou de nada. Ninguém gostou de fazer pipocas...

“Eu gostei.” (Responderam algumas crianças.)

Educadora – Ninguém escreveu. Então porque é que vocês só vão escrever aquilo que não gostam? Ninguém escreveu que gostou de fazer pipocas, ninguém escreveu que gostou de ir passear e ver as ilustrações da Madalena Matoso, ninguém escreveu que gostou das histórias que ouvimos.... Vocês nunca escrevem aquilo que gostam.... Só escrevem aquilo que não gostam. E também temos de começar a escrever aquilo que gostamos, porque aquilo que gostamos é aquilo que deixa o nosso coração quê?

Ga. – Muito feliz!

Educadora – Muito feliz, é isso mesmo. É melhor ter o coração feliz ou triste?

“Feliz!” (Responderam algumas crianças.)

Educadora – Feliz! Então temos de começar a esquecer as coisas que não gostamos e começar a escrever, para nunca nos esquecermos das coisas que gostamos.

Apesar de acontecerem coisas boas e positivas durante a semana, as crianças têm sempre a tendência a dar maior importância às coisas más e negativas, acabando por se esquecer das positivas, uma vez que eram as que mais valorizavam e que mais as afetavam (Garcia, 2010; Louseiro, 2011).

Segundo Louseiro (2011), “Este hábito de dizer o que corre bem e o que apreciamos não está muito enraizado na nossa sociedade, mas é muito importante aprendermos a dar valor ao que fazemos e ao que os outros fazem” (p. 34). Cabe ao educador estar atento e começar também ele a valorizar mais aquilo que é positivo e transmiti-lo às crianças.

Em contrapartida, é necessário compreender que as situações negativas também são importantes para a aprendizagem das crianças, uma vez que lhes permite aprender a viver em sociedade, debater valores e regras sociais, aprender a exprimir-se sobre o que fizeram, as suas motivações e intenções, aprender a ouvir e a ter em conta aquilo que os outros dizem e a lidar com as críticas e as suas próprias emoções (Folque, 2012).

3. A gestão do grupo e estratégias de intervenção na sala de jardim de infância

Ao longo do estágio em jardim de infância, as maiores dificuldades que senti relacionam-se com a gestão do grupo, nomeadamente em fazer-me ouvir perante as crianças, em certos momentos em que me encontrava sozinha com elas. Por essa razão, neste subcapítulo irei refletir sobre alguns episódios que relatam algumas dessas dificuldades e as estratégias, mais ou menos adequadas, que encontrei para lidar com elas.

No episódio que se segue descrevo uma situação, que aconteceu logo no início do estágio, em que me foi difícil captar a atenção das crianças.

[Nota de campo de 23 de abril de 2018]

Grupo: 4/6 anos. Momento da Rotina: Hora de almoço.

À medida que as crianças iam acabando de almoçar, íamos mandando fazer a higiene e, já despachados, ficavam na área da garagem a brincar com a caixa dos brinquedos. Já com todas as crianças despachadas, a auxiliar foi levar os mais pequenos ao dormitório para dormirem a sesta, e eu fiquei sozinha com os mais velhos. Como eram muitos a brincar no mesmo espaço, a confusão começou a aumentar e o ruído também. Estava quase na hora de irmos para o exterior, por isso disse-lhes para arrumarem os brinquedos e sentarem-se no tapete, para a distribuição dos chapéus, mas sem sucesso... Eles continuaram o que estavam a fazer, ignorando-me completamente. O ruído começou a aumentar e por esta altura já estava eu a gritar e eles a gritarem ao mesmo tempo, ignorando-me completamente. Olhavam para mim, sem me ver, praticamente.

Naquele momento senti-me extremamente frustrada, pois não conseguia fazer-me ouvir de maneira nenhuma, e completamente ignorada pelas crianças, era como se eu fosse invisível e elas nem me conseguissem ver nem ouvir. Só quando a auxiliar finalmente chegou é que as crianças acalmaram.

Quando a educadora voltou do almoço, eu e a auxiliar contámos o sucedido. Antes de iniciar as atividades, eu e a educadora juntámos o grupo no tapete e falámos sobre o comportamento que tinham tido comigo. Questionando o que tinha acontecido, a educadora referiu que eu também fazia parte do grupo e merecia ser respeitada, tal como

os outros adultos da sala. No fim, o grupo pareceu ter compreendido o sentido da conversa e face ao sucedido, pediram-me desculpa.

Ao refletir sobre esta situação, penso que eu também não agi bem, ao ter respondido aos gritos das crianças com mais gritos; devia ter mantido a calma e ter tentado interagir com as crianças de outra forma, nomeadamente se me tivesse juntado à sua brincadeira elas me ouvissem com mais facilidade.

Durante este estágio dei por mim a ter esta atitude quase frequentemente; queria que as crianças me respeitassem, mas de uma forma autoritária e, de alguma maneira, desesperada. Compreendi melhor essa situação numa das reflexões cooperadas que tive com a educadora, que na altura me alertou para o facto de eu estar a ser demasiado autoritária com as crianças em certos momentos, deixando-me conduzir pelos nervos, ficando emocionalmente frágil e irritada. Aconselhou-me a colocar-me mais ao nível delas, circulando mais pelas áreas, envolvendo-me nas suas brincadeiras, para que elas me vissem como uma amiga, uma aliada, que estava ali para as apoiar e ajudar, para as fazer rir, e sobretudo para as desafiar para novas aprendizagens, em todas as áreas curriculares e também na formação pessoal e social.

Esta conversa fez-me refletir sobre o meu comportamento, medos e inseguranças e, no momento em que mudei de atitude, tudo começou a correr melhor; o facto de as crianças fazerem muito barulho, por vezes, já não me afetava, pois entendia que essa situação era perfeitamente normal e fazia parte do quotidiano de uma sala de jardim de infância ativa; e comecei a lidar com o grupo de forma mais descontraída, participando nas suas brincadeiras e conversando com elas, pois, como referem Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016), “Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao educador conhecer melhor os seus interesses, encontrar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (p. 11).

Em suma, estas situações, apesar de um pouco dolorosas, foram fundamentais para a minha aprendizagem como estagiária e futura educadora. Obrigaram-me a repensar a minha intervenção e sobretudo a questionar-me perante as minhas conceções educativas e as minhas inseguranças, que normalmente, em situações de maior agitação das crianças, despoletavam em mim, atitudes de autoritarismo e exercício de poder.

Para além destes momentos da rotina de maior agitação, os momentos que para mim também eram muito difíceis de gerir eram os da rotina de arrumação, em que era difícil

fazer com que as crianças de facto arrumassem a sala quando a tendência era continuarem a brincar. No episódio que se segue descrevo um desses momentos.

[Nota de campo de 31 de janeiro de 2019]

Grupo: 4/6 anos. Momento da Rotina: Atividade e Projetos/Arrumação.

Encontrava-me sozinha na sala com o grupo, que estava dividido pelas áreas a realizar diferentes atividades, quando a educadora, que se encontrava no corredor a pendurar alguns trabalhos das crianças, entra na sala e pede ao grupo para começar a arrumar, saindo de novo da sala. Dando seguimento ao pedido da educadora, comecei a incentivá-los a arrumar, mas sem grande sucesso, pois algumas crianças continuavam a brincar, sem dar grande atenção e comecei também eu a arrumar, pegando em alguns objetos espalhados pelo chão e entregando-os a algumas crianças para arrumarem nos respetivos sítios.

Como referi anteriormente, quando chegava a hora de arrumar, era muito difícil de fazer com que as crianças terminassem o que estavam a realizar e comesçassem de facto a arrumar. Para além disso, era também frequente haver muita desarrumação, o que tornava este momento ainda mais caótico e demorado.

Para reduzir um pouco mais a desarrumação, a educadora pedia às crianças para “arrumar os materiais que usaram antes de iniciar uma nova actividade”. Desta forma, para além de reduzir a desarrumação, “também há menos que fazer durante o tempo de desarrumação se as crianças arrumarem a par e passo” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 446).

No entanto, segundo o que observei, nem sempre era isso que as crianças faziam; apesar de todos os avisos, continuavam a deixar tudo espalhado pela sala, tornando todo o processo de arrumação mais trabalhoso e demorado.

Geralmente, este momento da rotina acontece a seguir ao tempo das atividades e projetos, pelo que, por vezes, algumas crianças podem ainda não ter terminado o que estão a fazer, e tentam adiar a arrumação, ou então “Os materiais podem ser tão convidativos que elas simplesmente não conseguem largá-los” (DeVries & Zan, 1998, p. 237).

Por outro lado, esta é uma atividade iniciada pelos adultos, o que pode levar as crianças a sentirem-se “coagidas a realizá-la”, encarando-a como “algo que são forçadas

a fazer” e “não compreendem a necessidade de arrumação e cuidados” com a sua sala. Por isso, cabe ao educador “convencer as crianças de modo a criar a disposição para limpar (DeVries & Zan, 1998, p. 236).

Neste episódio, comecei por incentivar o grupo dizendo, em voz alta, para arrumarem, mas sem sucesso, pois as crianças continuaram envolvidas no que estavam a fazer, sem me prestar grande atenção. Como esta estratégia não resultou, comecei então eu a arrumar, enquanto as incentivava também a fazê-lo comigo, e aos poucos, a sala ficou relativamente arrumada.

Dada alguma resistência das crianças e ao tempo que por vezes se perde na hora da arrumação, penso que este momento da rotina devia ser planeado de forma mais apelativa para tornar a hora de arrumar a sala mais divertida e lúdica para as crianças e para que não seja vista por elas como uma obrigação.

Hohmann & Weikart (2003) dão algumas ideias nesse sentido, como fazer uma corrida com o relógio, em que as crianças têm de arrumar uma área da sala, por exemplo, antes do tempo acabar, ou um jogo de estátuas, em que está uma música a tocar enquanto as crianças estão a arrumar e quando a música para as crianças ficam como estátuas, voltando a arrumar quando a música recomeça.

Desta forma, talvez as crianças se mostrem mais dispostas a arrumar e não se sintam tão coagidas a realizá-la.

Por outro lado, largar a brincadeira é difícil, porque brincar é uma atividade muito prazerosa para as crianças e talvez a única que implica envolvimento, autonomia, concentração, persistência e empenhamento (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Por isso, os educadores, para além de utilizarem algumas das estratégias já enunciadas, devem compreender que as crianças levam tempo para se “despedirem” dos objetos, brincadeiras, atividades, possibilitando-lhes um tempo longo para que o possam fazer com calma e alegria.

Finalmente, também senti algumas dificuldades na resolução de conflitos interpessoais, nomeadamente, em saber quando devia intervir ou não. Nos episódios que analiso a seguir, descrevo duas dessas situações de conflito, uma em que uma criança solicitou a minha ajuda para resolver o conflito, e a outra em que eu me vi mesmo obrigada a intervir.

[Nota de campo de 4 de Fevereiro de 2019]

Grupo: 4/6 anos. Momento da Rotina: Atividades e Projetos

Um grupo de 5 crianças encontrava-se a brincar na área da casinha. Entretanto, uma das crianças veio ter comigo.

“Ana, o M. Não me empresta uma capa do Batman e ele tem duas!”

Chamei o M., que estava logo atrás de mim, na casinha.

“M., porque é que não emprestas uma capa ao G.?”, perguntei.

“Porque o Batman tem duas capas, por isso preciso de duas capas.”

“Mas o G. também quer brincar contigo e também precisa de uma capa, não é G.?”

O G. disse que sim com a cabeça.

“Se fosse contigo também não gostavas que o G. te emprestasse uma capa?”

O M. encolheu os ombros e deu uma das capas que tinha ao G., mas contrariado.

Na altura, eu estava sentada à mesa a trabalhar com um grupo de crianças, quando começo a ouvir, atrás de mim, uma criança a argumentar com outra para lhe emprestar uma capa do Batman. Como a segunda não entendeu os seus argumentos, a primeira veio pedir-me para a ajudar.

Chamei a outra criança e tentei compreender o que se estava a passar. Percebi então que o M.S. estava com alguma relutância em emprestar uma capa ao G., argumentando que ele precisava das duas porque o Batman também tinha duas. Na minha perspetiva, se ele tinha duas capas, podia perfeitamente emprestar a outra, por isso, tentei apelar à sua sensibilidade e sentimentos de empatia, fazendo-o pensar no que sentiria se estivesse no lugar G.

De acordo com a perspetiva de Piaget (1973), o M.S. é uma criança de moralidade tipicamente heterónoma, encontrando-se, no que respeita à dimensão da *diferenciação de perspetivas*, na fase do egocentrismo, que consiste na incapacidade ou dificuldade “de ver os pontos de vista dos outros e, ainda mais, de os ter em conta na solução de problemas sócio-morais” (Lourenço, 2002, p. 55).

Por essa razão, ao ser confrontado com uma outra perspetiva que não a dele, o M.S. mostrou ter uma incapacidade em sair do seu ponto de vista e adotar o ponto de vista do outro, tendo-o em consideração, com vista a obter uma solução que fosse justa para os dois.

Por outro lado, uma vez que a moralidade heterónoma apela à autoridade do adulto, esta é considerada pela criança a única perspetiva a ter em conta, ou seja, é a única que se deve “obedecer inquestionavelmente porque é ela que sabe o que é bom e verdadeiro” (Lourenço, 2002, p. 55).

Assim, na situação acima descrita, o M.S. acaba por ser confrontado com duas perspetivas distintas, a minha e a do G., dada a sua moralidade tipicamente heterónoma, e uma vez que eu sou uma das figuras de autoridade da sala, é a minha perspetiva que acaba por prevalecer, apesar de beneficiar a outra criança.

[Nota de campo de 5 de fevereiro de 2019]

Grupo: 4/6 anos. Momento da Rotina: Recreio

Depois de arrumarem a sala, pedi às crianças para irem vestir os casacos e os chapéus para irem um pouco ao recreio antes de almoçar. Estava a ajudar umas crianças a vestir o casaco, perto da porta da sala, quando ouço um alvoroço no corredor onde estão os cabides. Quando olho, deparo-me com o R. a dar uma chapada ao T., que protesta, começando a chorar, e responde também com uma chapada. O R. preparasse para bater outra vez, mas eu intervenho, pegando nos dois pela mão e levo-os para a sala, com o intuito de os sentar aos dois à mesa e conversar com eles.. Quando chegamos à sala, ao ver o T. a chorar, a educadora pergunta o que aconteceu, pelo que o T. responde que o R. lhe tinha batido. Eu confirmo e conto também o que vi. Ao saber que o T. também bateu no R., a educadora alega que foi para se defender, deixando o T. ir para o recreio e deixando o R. sentado na sala.

Ao refletir sobre esta última situação, considero que a minha intervenção, numa primeira instância, foi adequada. Ao ver que uma criança magoava a outra e vice-versa, corri imediatamente parando aqueles comportamentos, evitando que se magoassem mais. No entanto, também penso que devia ter conversado com as crianças, tentado perceber melhor o que tinha acontecido, antes de as levar para a sala.

Como referem Hohmann & Weikart (2003), “Muitas vezes não é claro como é que um conflito começou, quem é responsável por ele, ou como é que o problema poderá ser resolvido” (p. 615). Nesta situação, eu devia ter tido isso em consideração e, em vez de ter tomado logo a decisão de os levar para a sala, devia ter mantido a calma e ouvido os

pontos de vista de cada uma das crianças de forma a resolver o problema de forma positiva e justa para ambas as partes (Idem, 2003).

Relativamente à educadora, penso que também devia ter dado primeiro voz às crianças antes de agir, ouvindo e aceitando os pontos de vista de ambas as crianças em conflito, encorajando-as a desenvolver as suas perspetivas, de modo a que cada uma compreenda o ponto de vista e os sentimentos da outra, desenvolvendo sentimentos de empatia (Hohmann & Weikart, 2003; DeVries & Zan, 1998).

4. A importância das regras e a gestão das emoções

No contexto de estágio em jardim de infância, para além de intervenções em certos momentos de conflito, também dinamizei duas atividades, com o intuito de conversar com as crianças sobre como se deve estar na sala e como se vive em conjunto, na sala ou noutra contexto, bem como conhecer as conceções das crianças relativamente às regras e a sua importância, e às emoções no que diz respeito à sua autogestão.

4.1. O pequeno livro do bom comportamento

A primeira atividade (ver Apêndice 9) consistiu na exploração *d'O pequeno livro do bom comportamento*, de Christine Coirault. Considerei pertinente trabalhar este livro com as crianças, uma vez que chama a atenção para vários aspetos e valores importantes e que devem ser transmitidos, como a ajuda, a partilha, o respeito pelo outro, e também questões relacionadas com a proteção do ambiente. Assim sendo, pretendia com esta atividade que as crianças compreendessem o que está certo e errado, o que podem ou não fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros; desenvolvessem atitudes de cooperação, partilha, respeito, etc. e de saber escutar; e reconhecessem a importância e a existência das regras (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Antes de iniciar a leitura do livro, mostrei a capa e explorei o título com o grupo, questionando-os sobre o que quereria dizer a expressão “bom comportamento”. Obtive as seguintes respostas:

“É quando a gente não faz barulho nenhum” (I.)

“É quando nós nos portamos bem” (I.)

“E não fazemos nada mal” (G.)

Ouvindo o título, as crianças interpretaram-no à luz das suas experiências na sala e da interação estabelecida com os adultos, assimilando e expressando os comportamentos “bons” esperados pelos adultos que com eles convivem diariamente (não fazer barulho, portar-se bem...).

A seguir perguntei “como é que nós podemos ter um bom comportamento?”. No geral as crianças mostraram ter noção que, para mostrarem um bom comportamento têm de *“fazer as coisas que os pais, as professoras e as mães dizem” (L.)* e *“respeitar as regras” (G.)*. Além disso, também referiram algumas coisas que podem e não podem fazer na sala e também em casa, como *“arrumar as coisas que desarrumamos” (Fr. e L.)*, *“Não é para correr” (Fi.)* e *“não podemos gritar dentro da sala” (L.)*; uma das

crianças fez também referência à ideia de recompensa, dizendo que “*Se a gente arrumar as coisas bem e dissermos aos pais, pode ser que os pais comprem alguma coisa*” (L.R.).

Numa primeira instância, as crianças demonstram, claramente uma orientação para obediência, típica da moralidade heterónoma e baseada “na obediência estrita à autoridade” (Lourenço, 2002, p. 70), neste caso “os pais, as professoras e as mães”.

Por outro lado, a última participação demonstra a existência de uma educação pela punição e pela recompensa, que leva a que as crianças cumpram o que lhes é pedido com o objetivo de obter uma recompensa ou evitar uma punição. Neste caso a criança faz referência à ideia de recompensa, de que, se cumprir bem a tarefa de arrumar, pode obter uma recompensa por parte dos pais.

Tal como já foi referido anteriormente, quando dizemos às crianças “Faz tal coisa, se não tal coisa vai acontecer!” ou “Se fizeres isto, recebes uma recompensa!”, estamos a levá-las a cumprir o que dizemos pelo objetivo errado. Como refere Faure (2008), o adulto deve “desenvolver uma cultura do sentido” junto das crianças, fazendo-as ver que “Se realizamos uma ação, é porque ela responde a uma necessidade construtiva” (p. 13).

Leitura da história

Para tornar a leitura do livro mais apelativa e divertida para o grupo, levei uma lagarta de peluche. Como as personagens do livro são animais, achei interessante, ler a história como se fosse a lagarta estivesse a falar sobre os seus amigos animais e sobre a forma como eles se comportam.

Ao longo da leitura, fui também fazendo algumas questões e relacionando alguns trechos do livro com alguns aspetos da vida do grupo. Nestes momentos as crianças mostraram ter noção de que algumas coisas que fazem têm consequências, como nos momentos em que está muito barulho na sala, as crianças tiveram noção que isso pode causar dores de cabeça ou desconcentrar alguém que esteja a fazer alguma coisa que exige silêncio e calma.

Após a leitura do livro questionei-os sobre o que tinham aprendido. No geral, todas as crianças mostraram ter retido alguns aspetos da história, como “*O tubarão teve a fazer muito barulho*” (M.S.) ou “*A girafa ajudou o rato*” (Fr.).

Proposta de elaboração de um livro: As regras da sala verde

De seguida, propus fazermos um livro semelhante ao que tínhamos acabado de ler, mas sobre como é que nos poderíamos comportar na nossa sala, e pedi ao grupo que desse mais algumas ideias sobre o assunto:

“Não fazer barulho” (R.)

“Brincar e depois arrumar” (Lu.)

“Fazer o que as mães dizem” (T.)

“Se portarmos mal nós ficamos de castigo” (G.)

“Nós temos de lavar os dentes todos os dias” (Fr.)

“Não podemos deixar os brinquedos desarrumados porque senão podemos correr na sala e tropeçamos” (La.)

“Não podemos deixar os brinquedos espalhados, ou a mãe zanga-se” (M.S.)

“E se não o fizermos ficamos de castigo” (Lu.)

Mais uma vez, com estas respostas, as crianças mostraram ter noção daquilo que podem ou não podem fazer e das consequências que acarretam quando fazem alguma coisa que não devem e dos efeitos que têm nos adultos, como a zanga, que eventualmente leva ao castigo. Este castigo por vezes é retaliatório e arbitrário, não tendo qualquer relação com a transgressão cometida. Segundo a perspetiva de Piaget (1932/1965), a sanção por reciprocidade é a mais justa, legítima e eficaz, uma vez que é a que está mais de acordo com o tipo de transgressão cometida (citado por Lourenço, 1992).

De seguida, decidimos que materiais iríamos usar para a construção do livro e qual seria o título do mesmo. No que toca aos materiais, ficou decidido que usaríamos cartão para fazer a capa e a contracapa, folhas brancas, cartolinas, canetas de feltro e pinceis e tintas. Relativamente ao título do livro, o grupo deu algumas ideias bastante interessantes, como *“Regras da sala verde” (La.)* e *“O livro da sala verde” (G.)*, depois de um breve debate, ficou decidido que seria *“As Regras da Sala Verde”*.

Aproveitei este título para tentar perceber o que as crianças achavam que são as regras e para servem, pelo que grande parte delas me respondeu que *“Servem para fazer bem” (La.)*, *“para os meninos se portarem bem” (R.)* e *“São coisas para termos cuidado, e é para portar bem” (Fi.)*. Perante estas respostas percebi que o grupo entende que as regras são algo positivo e que servem para “fazer o bem”. Além disso, também consideram que as regras são ditadas pelos adultos e devem ser cumpridas, *“É para nós fazermos o que os pais e as professoras dizem” (Fr.)*. Nesta perspetiva, as regras são então “consideradas como emanção da vontade e poder do adulto, que era preciso respeitar” (Lourenço, 1992, p. 73).

Nesta sequência, lembrei também as regras da sala, que estavam afixadas na parede (Figura 1), propondo que também as colocássemos no nosso livro, uma vez que fazem parte da sala e do dia-a-dia do grupo. Depois, pedia ao grupo que me dissesse mais ideias de regras que achassem que existissem na sala, para também incluímos no nosso livro.



Figura 1 – Mapa das regras da sala.

A maior parte das regras propostas pelas crianças começavam com a palavra “não”, representando coisas que eles não podiam fazer dentro da sala, como “*Não correr na sala*” (La.), que eu depois reformulei para uma versão positiva, “*Andar devagar na sala*”; e ainda, “*Não bater nos amigos*” (Fi.). Para quebrar esta sua tendência de sugerir regras com “não”, tentei levá-las a pensar em coisas que podiam fazer, dando o exemplo do que se devia fazer com os brinquedos da sala, e de onde emergiu a regra “*Arrumar os brinquedos depois de os usar*”.

Construção do livro

Com o título escolhido e o conteúdo do livro decidido, iniciamos então a sua construção (Ver Apêndice 10), que demorou, aproximadamente três dias. De forma a que todas as crianças pudessem participar, dividi o grupo pelas diferentes tarefas: quatro crianças ajudaram-me a pintar a capa e a contracapa, com tintas de várias cores, escolhidas por elas; duas crianças escreveram as regras no computador, entreajudando-se, a ditar as letras e a descobri-las no teclado; nove crianças fizeram as ilustrações das regras, com folhas brancas e canetas de feltro; as crianças mais velhas, ajudaram-me a cortar as letras para o título; e no fim, as restantes ajudaram-me a colar nas cartolinas, as ilustrações e as respetivas regras escritas a computador. Uma vez que todas as letras não

cabiam, decidimos que o livro se chamaria “Aqui na sala verde...” em vez de “As regras da sala verde”.

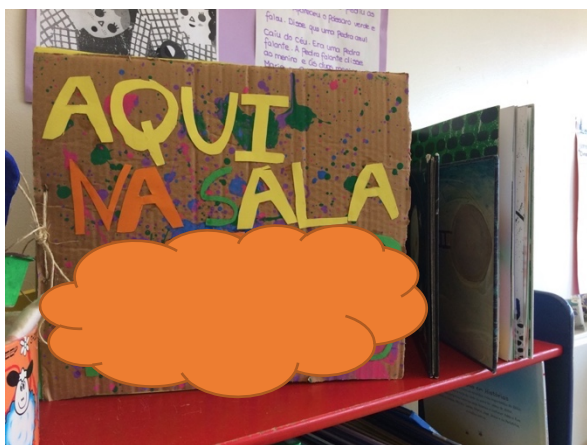


Figura 2 – Livro da sala terminado.

De um modo geral, penso que esta atividade correu bastante bem, o grupo mostrou-se sempre interessado pelas minhas propostas, executando-as com entusiasmo, dando-me respostas prontas e sugestões muito pertinentes. Durante a concretização das tarefas, a participação das crianças foi também bastante positiva: na realização das ilustrações as crianças mostraram uma grande criatividade ao desenhar todos os elementos das regras que lhe tinha sido atribuídas, desenhando, por exemplo, na regra “Quando queremos um brinquedo, pedimos por favor e esperamos pela nossa vez” (Figura 3), quatro figuras humanas com pequenos balões por cima das cabeças a simular uma conversa; no recorte das letras, algumas crianças surpreenderam-me com a sua destreza a manusear a tesoura, entregando-me letras recortadas quase na perfeição; a escrita das letras no computador foi feita por duas das crianças mais velhas, de 4/5 anos, que se entreajudaram mutuamente, dividindo tarefas entre si, enquanto uma ditava as letras a outra escrevia-as no computador, e alternavam sempre que mudavam de regra.

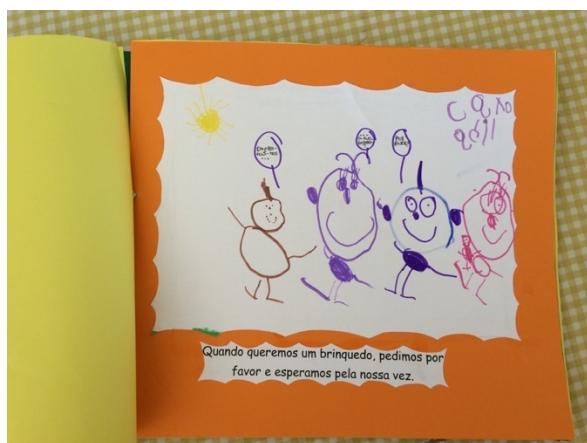


Figura 3 – Ilustração da regra “Quando queremos um brinquedo, pedimos por favor e esperamos pela nossa vez”.

Ainda assim, durante os momentos em grande grupo, senti algumas dificuldades em sustentar-lhes a atenção em certas alturas e em mantê-las calmas e focadas, no entanto, procurei sempre contornar estas situações, falando mais alto em certos momentos ou mudando de assunto, de forma a captar-lhe de novo a atenção, e quando notava que eles já estavam muito agitados e/ou cansados, dava por terminada a atividade.

Por fim, no que toca à minha intervenção durante a atividade, penso que, durante a discussão, antes e a seguir à leitura do livro, poderia ter adotado um atitude mais desafiadora, colocando mais perguntas que levassem as crianças a refletir mais, como por exemplo, porque é que não podemos gritar ou correr na sala; e durante a construção do livro poderia ter fomentado mais a cooperação entre as crianças, colocando-as a trabalhar em conjunto.

Ainda que durante toda a atividade estivesse empenhada em mobilizar a participação das crianças e tivesse utilizado muitas estratégias nesse sentido, a minha pouca experiência não permitiu uma intervenção com base em “boas perguntas”, abertas, que apoiassem o raciocínio das crianças e dessem origem a discussão e confronto de opiniões. De alguma forma as respostas foram diretas e pouco argumentativas.

No que respeita à escolha deste livro, se por um lado, era muito direcionado para aquilo que me propus desenvolver com as crianças, por outro, o seu título apresentava, à partida, uma perspectiva um pouco moralista (bom comportamento) que direcionou a atenção das crianças para esse aspeto, reduzindo uma abordagem mais aberta e mais crítica do ponto de vista das opiniões das crianças. Assim, se voltasse a realizar esta atividade, escolheria um livro um pouco mais complexo e não tão linear, permitindo que as crianças fossem mais desafiadas no seu pensamento crítico e criativo.

4.2. “Quando estou zangado...”

Na segunda e última atividade (ver Apêndice 11) que dinamizei com o grupo, explorei outro livro, mas desta vez relacionado com as emoções, chamado “Quando me sinto... Zangado”, de Trace Moroney.

Como esta era uma emoção frequentemente sentida e difícil de controlar pelas crianças, considerei interessante desmistificá-la a partir de uma história e abordar com as crianças algumas estratégias para as ajudar a controlarem-se melhor, sem se magoarem a elas próprias e aos outros que estão à sua volta, pois, como refere Vale (2009),

“As crianças que percebem melhor as emoções têm mais relações positivas nas suas interações com pares. Os que percebem as emoções dos outros, interagem com mais sucesso, quando um amigo se magoa ou está zangado. A criança que consegue falar das suas emoções é também melhor a negociar as disputas entre os seus pares” (p. 130).

Assim, com esta atividade eu pretendia que as crianças adquirissem um melhor conhecimento das suas próprias emoções; desenvolvessem habilidades para controlar as próprias emoções e de resistência à frustração; e desenvolvessem competências para resolver conflitos (Vale, 2009).

À semelhança do livro anterior, antes de começar a ler a história, mostrei a capa ao grupo, pelo que uma das crianças soube logo identificar a emoção que estava lá ilustrada. Após a leitura da história, perguntei a cada uma das crianças o que é que elas faziam quando estavam zangadas.

“Quando estou zangado bato com o pé na parede” (J.L.)

“Quando estou zangado vou fazer desenhos” (T.)

“Quando estou zangado brinco sozinho” (M.S.)

“Quando estou zangado gosto de dar abraços e beijinhos aos meus pais” (M.S.)

“Quando estou zangada bato na parede com força” (Al.)

“Quando estou zangado bato com o pé” (R.)

“Quando estou zangado bato aos amigos” (Fi.)

“Quando estou zangada escondo-me” (L.P.)

“Quando estou zangado vou ver o sol” (Ga.)

“Quando estou zangada vou falar com um adulto” (C.)

“Quando estou zangada vou para a minha tenda” (La.)

Através destas respostas, pude constatar que a maior parte das crianças encontra estratégias bastante positivas para lidar com a zanga, afastando-se, resguardando-se, ou fazendo aquilo que mais gostam, brincar, desenhar, etc., ou simplesmente falando com um adulto; outras crianças admitem também que batem ou têm vontade de bater quando se sentem zangadas, mas reconhecem que é errado.

A seguir perguntei-lhes “Onde é que sentimos a zanga? No corpo ou nas ideias?”. Algumas crianças responderam que sim, que era nas ideias, e outras que era no coração, que *“fica apertado e começa a partir-se” (La.)*.

Por último, perguntei-lhes também se os adultos se zangam e como é que ficam quando estão zangados. Aqui, as crianças associaram a zanga dos adultos ao castigo, pois

estão habituados a que, quando os seus adultos de referência, pais, e outros familiares, se zangam “*Às vezes põe-nos de castigo.*” (La.).

A seguir a esta pequena conversa, propus que, quem quisesse, fizesse um desenho a ilustrar o que é que fazem quando estão zangados. A maioria das crianças do grupo aceitou a tarefa, e desenhou aquilo que me tinha dito durante a discussão (ver Apêndice 12). A La., por exemplo, desenhou a sua casa e a tenda onde se costuma refugiar quando está zangada; o Ga. desenhou-se a si mesmo a olhar para o sol, porque é o que gosta de fazer quando está zangado; e o M.G. desenhou uma casa e ele no seu interior a bater com o pé na parede.

No momento em que planeei esta atividade, pensei em dar também oportunidade à cooperação, propondo a algumas crianças que fizessem um desenho em conjunto com o amigo da sala com quem se zangam mais, no entanto, isso não foi possível devido a alguma falta de tempo com que me deparei quando realizei esta atividade. Para além deste aspeto, o que também não foi realizado face ao que tinha planeado foram as colagens, em alternativa ao desenho, e o jogo da mimica.

Em síntese, considero que a atividade correu bastante bem; à semelhança da anterior, penso que podia ter adotado uma atitude mais desafiadora, fazendo outro tipo de perguntas e outro tipo de propostas como procurar em revistas pessoas com a expressão zangada.

Capítulo V – Considerações Globais

Neste último capítulo apresento as conclusões retiradas da realização deste relatório, um balanço de todo o processo de investigação, e ainda uma reflexão sobre as dificuldades sentidas e as aprendizagens adquiridas e que contribuíram para a formação da minha identidade profissional.

Como referi no início deste relatório, escolhi a temática da disciplina com o principal intuito de superar algumas fragilidades e dificuldades que fui sentindo ao longo dos estágios, relacionadas com a resolução de conflitos e a gestão de grupo, que me despertaram a consciência para a necessidade de desenvolver estratégias que no futuro me ajudassem a ultrapassar estas dificuldades.

Assim, formulei a questão de investigação “Como promover a disciplina nos contextos de creche e jardim de infância?”, com o objetivo de compreender como se deve, efetivamente, promover a disciplina, a partir da observação das práticas das educadoras em situações de conflito, e de modo a que eu própria também pudesse desenvolver algumas estratégias neste sentido.

Ao longo dos estágios e da pesquisa que ia realizando em paralelo sobre o tema, apercebi-me que muitos profissionais de educação e a sociedade em geral encaram a disciplina com alguma negatividade, tendendo, “não só a evocar as regras e a ordem delas decorrente, como as sanções ligadas aos desvios e o conseqüente sofrimento que elas originam” (Estrela, 2002, p. 17).

Então, procurei abordar a disciplina de uma forma mais positiva, defendendo uma perspetiva construtivista; encarando-a como um processo de aprendizagem, que ajuda a criança a controlar os seus impulsos, a gerir as suas emoções, a respeitar as necessidades, sentimentos e direitos dos outros e a demonstrar atitudes como a tolerância, a cooperação, a partilha, a sensibilidade, o respeito e a justiça (Fonseca & Rosa, 2015; Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

No entanto, quando iniciei a investigação e a conseqüente recolha de dados, deparei-me com vários episódios menos positivos, uns observados e outros por mim vivenciados, e compreendi que a promoção da disciplina não era assim tão simples e fácil como eu pensava e/ou idealizava, pois, por vezes, a relação com as crianças pode ser difícil, existindo momentos de desespero perante a impotência provocada por um comportamento menos positivo de uma ou mais crianças, levando a manifestações de irritação e perda de controlo por parte dos profissionais de educação (Estrela, 2010).

Porém, este choque com a realidade também me consciencializou para a necessidade de encontrar estratégias que permitissem lidar da melhor maneira com estas situações menos positivas, que passa, por exemplo, por “identificar os aspetos mais emergentes do grupo de crianças” para, posteriormente, “elaborar um plano de ação que lhes permita intervir mais aprofundadamente nas questões identificadas” (Fonseca & Rosa, 2015).

Ao refletir sobre certos momentos que vivenciei nos contextos, posso concluir que existiam efetivamente alguns aspetos chave que eram particularmente favoráveis ao surgimento de comportamentos menos positivos por parte das crianças, entre os quais os momentos de transição entre as atividades e os vários momentos da rotina, que requeriam uma maior atenção e uma melhoria na sua organização.

Apesar de a maioria dos dados terem sido recolhidos com recurso à observação participante e às notas de campo, os questionários também se revelaram um instrumento de recolha de informação essencial para este projeto de investigação, uma vez que me permitiram conhecer melhor as conceções e práticas das educadoras cooperantes quanto à promoção da disciplina.

A educadora de creche mostrou-se “um pouco apreensiva sobre o conceito de “Disciplina””, considerando-o “um tema muito forte para ser aplicado em creche, mais propriamente na faixa etária de 1/2 anos”, dando uma ideia de rigidez, nesta faixa etária em que as crianças se estão a adaptar às primeiras regras e rotinas, que devem ser bastante flexíveis.

Por outro lado, a educadora defende ainda que “disciplina não é o mesmo que castigo, é sim orientação”, e fundamenta com Brezelson que sugere que a “disciplina tem a ver com com o ensino e não com a punição”, exigindo “repetição e paciência”, tendo como objetivo “promover o auto-controlo, para que a criança seja capaz de estabelecer os seus próprios limites”.

A educadora de jardim de infância, em contrapartida, defende, muito sucintamente, que a disciplina é o que “irá trazer segurança” à criança, alegando que “Uma criança que viva sem regras e concomitante sem disciplina, crescerá insegura e perdida.”.

As estratégias utilizadas por cada uma das educadoras para a promoção da disciplina também são distintas. A educadora de creche procura que “as crianças progressivamente aceitem as regras e limites cuidadosamente estabelecidos”, considerando-os fundamentais para o desenvolvimento do autocontrolo, empatia e harmonia nas relações sociais. Para além disso, a educadora também considera essencial

que se respeite “a personalidade, o tempo e o ritmo que cada criança aprende e interioriza aprendizagens”, como “entender, aprender e seguir regras e as rotinas estabelecidas”.

A educadora de jardim de infância, por seu lado, defende uma “educação baseada nos afetos e no respeito pelo próximo”, através “do diálogo, da assertividade e de rotinas fixas perceptíveis e consistentes”.

De um modo geral as respostas dadas pelas educadoras correspondem ao que observei das suas intervenções no que diz respeito à promoção da disciplina. A educadora de creche, apesar de, por vezes, tomar atitudes um pouco contraditórias à posição que assume no questionário, procurava, nos momentos de maior angústia das crianças, apoiá-las e compreendê-las, transmitindo-lhes confiança e tranquilidade através de palavras ternurentas e calmas. Desta forma, a educadora está a validar os sentimentos das crianças e a mostrar-se disponível para ela, dando-lhe apoio e transmitindo conforto (Gonzalez-Mena, 2015).

A educadora de jardim de infância baseava a sua prática nos afetos e no respeito pelo outro, e os conflitos que iam surgindo eram resolvidos através do diálogo e da assertividade. Para além disso, a educadora também valorizava a resolução cooperada dos conflitos, através do “Diário de Grupo” e dos conselhos de Grupo, onde era dada a cada criança oportunidade de expor os seus pontos de vista, e resolver em conjunto os seus problemas.

No que diz respeito à intervenção, no estágio em creche não me foi possível planear uma intervenção mais estruturada, dado que foi neste contexto que foi escolhido o tema, por isso apenas me focalizei na observação da prática da educadora. No estágio em jardim de infância já me foi possível intervir de forma mais planeada e estruturada, apoiando as crianças em alguns momentos de conflito e explorando dois livros de literatura infantil que considere pertinentes sobre este tema.

O pequeno livro do bom comportamento foi o primeiro livro a ser explorado, tendo sido o ponto de partida para uma conversa sobre como se deve estar na sala e como se vive em conjunto, na sala e noutros contextos, chamando também a atenção para alguns valores essenciais e que devem ser transmitidos às crianças, como a ajuda, a partilha e o respeito pelo outro.

Através desta conversa pude perceber que as crianças demonstram ter noção e sabem distinguir quais os comportamentos que são aceitáveis e que são os esperados pelos adultos que convivem com elas diariamente, como não fazer barulho ou arrumar os brinquedos no lugar, e os que não são aceitáveis, que são o contrário dos primeiros.

Demonstram também, de uma forma geral, uma orientação para a obediência estrita à autoridade e para a punição e para a recompensa, quando as crianças cumprem aquilo que lhes é pedido com o objetivo de obter uma recompensa e/ou evitar uma punição (Lourenço, 2002; Faure, 2008).

Apesar de esta atividade me ter permitido recolher informação essencial para este projeto de investigação penso que poderia ter obtido algo mais rico se tivesse colocado perguntas mais abertas, de forma a estimular mais o raciocínio das crianças, dando origem a uma discussão e confronto de opiniões, porém dada a minha pouca experiência não consegui fazê-lo.

O segundo e último livro a ser explorado foi o “Quando me sinto... Zangando”, com o objetivo de desmitificar esta emoção, que era frequentemente sentida e difícil de controlar pelas crianças, e também ajudá-las a desenvolver algumas estratégias para se controlarem melhor nos momentos em que estão mais zangadas, para que não se magoem a elas próprios nem aos outros que estão à sua volta.

A conversa que surgiu com a exploração deste livro permitiu-me perceber que a maior parte das crianças encontra estratégias bastante positivas para lidar com a zanga, optando muitas vezes por se afastar ou resguardar-se nesses momentos. Outros, no entanto, admitem que batem ou sentem vontade de bater quando se zangam, reconhecendo que é errado.

Depois desta atividade, permaneci com o grupo durante apenas mais um dia, pelo que não me foi possível constatar nenhuma mudança em algumas crianças que por vezes demonstravam dificuldades em controlar a sua zanga, contudo, reconheci que algumas crianças faziam efetivamente aquilo que tinham dito durante a discussão sobre o livro, como falar com um adulto ou simplesmente afastar-se da situação.

Durante a realização deste projeto de investigação deparei-me também com algumas dificuldades e limitações. A primeira surgiu no primeiro momento de estágio em jardim de infância e relaciona-se com a falta de tempo. Entre as atividades pedidas pelas unidades curriculares do mestrado e as atividades e outros acontecimentos planeados pela educadora, restava pouco tempo para propôr alguma intervenção no âmbito do tema da investigação, por isso, não me foi possível realizar nenhuma intervenção mais estruturada neste momento de estágio.

Outra dificuldade com que me deparei relaciona-se com a gestão dos momentos em grande grupo, onde por vezes me era difícil captar-lhes e sustentar-lhes a atenção e mantê-las calmas e focadas em certos momentos, ou fazer com que elas obedecessem aquilo que

eu pedia. Inicialmente causava-me muita frustração, querer que eles me ouvissem e não conseguir, tendo tendência a resolver o problema recorrendo à minha suposta autoridade e, conseqüentemente, a gritos que não levavam a lado nenhum. Contudo, com o tempo comecei a relativizar e a desvalorizar certas situações, como os momentos de mais barulho, naturais numa sala de jardim de infância ativa.

Este confronto com a minha forma de intervir e viver situações conflituosas e menos pacíficas no que respeita à relação entre as crianças e destas com os adultos permitiu repensar-me enquanto pessoa e futura profissional. Destaco, entre outros aspetos, a minha aprendizagem relativamente à liderança positiva do grupo e à gestão de estratégias menos autoritárias e mais cooperativas e relacionais.

Por outro lado, a aposta no diálogo e no apoio à cooperação tornaram-se mais frequentes e significativas. Como refere Ferraz (2009), “O diálogo é um poderoso instrumento (...), assim como o afeto e a cooperação, pois estes ajudam a solucionar os possíveis conflitos que se apresentam no quotidiano escolar” (p. 7153).

Voltando à questão que impulsionou este projeto de investigação: “Como promover a disciplina nos contextos de creche e jardim de infância?”, após analisar e interpretar todos os dados recolhidos, posso concluir que a construção da disciplina e o estabelecimento de regras deve ocorrer com a colaboração das crianças, para que haja um maior sentimento de pertença e se sintam mais empenhadas em cumpri-las (Vale, 2014), e devem ser formuladas com clareza, pela positiva e com base nas atividades ou situações mais emergentes; os conflitos interpessoais devem ser encarados como uma oportunidade de aprendizagem, que leva a criança a descentrar-se da sua própria perspetiva e ter em consideração a perspetiva do outro, tomando consciência dos seus desejos, sentimentos e direitos (DeVries & Zan, 1998); a organização adequada dos espaços e dos materiais, das rotinas e do processo de aprendizagem também contribui para a existência de um ambiente sociomoral positivo.

Por fim, ao terminar este relatório, considero que concretizei todos os objetivos que defini para este projeto de investigação, uma vez que consegui desenvolver as estratégias que, no meu futuro enquanto educadora, me ajudarão a ultrapassar as dificuldades e fragilidades com que me deparei, relativas à gestão de um grupo de crianças e à resolução de conflitos.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na Sala de Aula - Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura* (pp. 355-380). Lusoimpress.
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. (D. Batista, Trad.) Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente - Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Ferraz, V. (2009). A relação pedagógica em sala de aula: um estudo sobre o fracasso escolar e a construção da autonomia moral. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*, (pp. 7149-7164).
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, pp. 5-12.
- Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, A., & Rosa, M. (2015). A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 164-171). Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (2006). *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.
- Freixo, M. J. (2012). *Metodologia Científica - Fundamentos, Métodos e Técnicas* (4.^a Edição ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

- Gameiro, M. F. (2004). *Fatores de constrangimento nas práticas educativas no Jardim de Infância*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Garcia, A. S. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, N.º 36, pp. 6-20.
- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada*. Porto Alegre, Brasil: AMGH Editora Ltda.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso Editora Ltda.
- Lèzine, I. (1982). *Psicopedagogia da Primeira Infância*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lourenço, O. M. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral - Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, O. M. (2002). *Desenvolvimento Sócio-Moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Louseiro, M. (2011). Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. *Escola Moderna*, N.º 39, pp. 12-40.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mateus, C. A. (2007). *O Papel do Diário de Turma no Movimento da Escola Moderna - um estudo de caso em jardim-de-infância*. Dissertação de Final de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Oers, B. v. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Destacável Noesis* N.º 77 - *Redescobrir Vigotsky*, pp. 15-16.
- Oliveira, Z. d. (2014). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora Mcgraw-Hill de Portugal.

- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, M. (2012). Resolução de conflitos interpessoais: uma aprendizagem democrática. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, pp. 45-48.
- Piaget, J. (1973). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. Em J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. P. (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância* (pp. 219-248). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rossetti-Ferreira, M. C. (2001). *Os Fazeres na Educação Infantil*. S. Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santo, J. A., & Pires, J. (2001). Influência dos Métodos Pedagógicos no Desenvolvimento Moral da Criança. *Escola Moderna*, 12, pp. 11-31.
- Silva, A. M., & Folque, A. (2016). Processo de aprendizagem em grupos heterogêneos. *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância "Investigação, formação docente e culturas da infância"* (pp. 159-171). Universidade do Minho.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação .
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1994). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. São Paulo, Brasil: Artes Médicas Sul LTDA.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um Guia para Educadores*. (M. França, Trad.) Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.
- Strandberg, L. (2009). Vigotsky, um amigo da prática. *Destacável Noesis N.º 77 - Redescobrir Vigotsky*, pp. 17-19.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 42, pp. 5-12.
- Vale, V. d. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra: Revista Científica*, n.º2, 129-146.
- Vale, V. d. (2014). "A cadeira do pensar": o que dizem as crianças sobre as regras. *Cadernos de Educação de Infância*, 101, pp. 25-26.

- Vieira, F. (2004). O Diário de turma como Instrumento Curricular para a Construção Social da Moralidade: Os Juízos Sociais das Crianças e Adultos sobre Incidentes Negativos da Vida em Grupo. *Escola Moderna, N.º 20*, pp. 5-25.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. Em R. W. Rieber, & A. S. Carton, *The collected works of L. S. Vygotsky* (pp. 37-285). New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1991). Obras escogidas. *Tomo II (Conferências sobre psicologia)*. Madrid: Visor.
- Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Destacável Noesis N.º 77 - Resdescobrir Vigotsky*, pp. 4-5.

Legislação Consultada:

Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto. *Prefis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. DGIDC.

Documentos oficiais das instituições:

Projeto Educativo da Instituição B (2016-2019).

Projeto Pedagógico da Sala Azul (2017/2018).

Projeto Curricular do Jardim de Infância A.

Apêndices

Apêndice 1 – Notas de campo realizadas em creche

Apêndice 2 – Notas de campo realizadas em jardim de infância

Apêndice 3 – Inquérito por questionário

Apêndice 4 – Respostas da educadora de jardim de infância

Apêndice 5 – Respostas da educadora de creche

Apêndice 6 – Grelha de análise de conteúdo dos questionários

Apêndice 7 – Instrumentos de registo do MEM

Apêndice 8 – Atas dos conselhos

Apêndice 9 – Plano da atividade d’ *O pequeno livro do bom comportamento*

Apêndice 10 – Processo de construção do livro

Apêndice 11 – Plano da atividade “Quando estou zangado...”

Apêndice 12 – Desenhos “Quando estou zangado...”

Apêndice 1 – Notas de campo realizadas em creche

| |
|--|
| Nota de campo Creche 2/3 anos |
| Data: 18 de Outubro de 2017 |
| Situação: Brincadeira Livre |
| Descrição: <p>No momento de brincadeira livre, o J. estava a chorar sem razão aparente e a chamar pela mãe. Uma das auxiliares pegou-o ao colo, tentando consolá-lo. O J. acabou por acalmar uns minutos, mas quando a auxiliar o sentou no chão, começou a chorar outra vez. A educadora, para que ele parasse de chorar, “ameaçou” levá-lo para a sala dos bebés se continuasse a chorar, situação que não acalmou a criança. De seguida, a educadora levou-o então para a sala dos bebés, onde o deixou para se acalmar. Uns minutos depois, a educadora foi buscar o J., que já se encontrava mais calmo, e sentou-se com ele no chão da sala, a explorar os brinquedos que se encontrava ali à volta.</p> |
| Reflexão: <p>Antes de refletir sobre o episódio propriamente dito, é importante fazer uma breve caracterização da criança em questão, o J.</p> <p>Segundo a educadora cooperante, o J. apresenta, desde o ano letivo anterior, dificuldades de adaptação à separação e ausência da mãe, que o levam a chorar com mais frequência. Para além disso, é muito protegido em casa, o que o torna uma criança um pouco insegura e dependente da atenção e do colo do adulto, e quando não obtém a atenção que deseja, tende a reagir com o choro.</p> <p>No episódio acima descrito, apesar de não se saber exatamente o porquê de ele estar a chorar, percebe-se que está sentido com a ausência da mãe, chamando por ela, desejando, de certa forma, o conforto e a segurança da sua presença.</p> <p>Vendo o estado da criança, uma das auxiliares pegou-o ao colo para confortá-lo, conseguindo acalmá-lo por uns minutos, mas quando o sentou de novo no chão, ele recomeçou a chorar. Na minha opinião, a atitude que esta auxiliar tomou é perfeitamente compreensível uma vez que as outras crianças do grupo também precisavam da sua atenção e do seu cuidado.</p> <p>Para além do facto de ser uma criança insegura e dependente da atenção do adulto, devido à superproteção da família, o J. também começou a andar tardiamente, pelo que mostra alguma insegurança ao andar perto dos outros membros do grupo que já andam, sentido receio de se magoar. Neste sentido, ao reagir com o choro no momento em que a auxiliar o pousa no chão, penso que também seja devido a essa insegurança e receio que sente ao estar perto dos outros nestes momentos de brincadeira livre onde existe mais confusão e movimentação por parte das crianças.</p> <p>Relativamente à atitude que a educadora tomou depois, quando o J. não parava de chorar, na minha opinião, não melhorou a situação, sendo que a própria educadora tomou consciência desse facto, tendo ido rapidamente buscar a criança. No meu ponto de vista, a educadora devia ter sido mais compreensiva e</p> |

arranjado outra forma de a acalmar sem ser colocá-la noutra sala, como distrai-la com um brinquedo ou, simplesmente, conversando com ela.

Num dos momentos de reflexão cooperada, tive a oportunidade de falar com a educadora sobre este episódio, pelo que a mesma reconheceu que devia ter mantido a calma e tentado ser mais compreensiva, arranjando outra forma de a acalmar sem ser colocá-la noutra sala.

Nota de campo Creche 2/3 anos

Data: 6 de Dezembro de 2017

Situação: Higiene/almoço

Descrição:

No início da hora de almoço, eu encontrava-me sozinha no refeitório à espera que todas as crianças se despachassem da sua higiene para que então se iniciasse o almoço. As crianças por esta altura encontravam-se já um pouco agitadas, e uma delas, começou a desafiar-me, fazendo alguns gestos de gozo com as mãos e fingindo que não me estava a ouvir. Comecei a ficar cada vez mais nervosa e impaciente, pelo que peguei na criança, que começou a esbracejar nas minhas mãos, e levei-a para a sala de jardim de infância, ao lado da nossa, e sentei-o no chão, dizendo, “Agora ficas aí sentado até te acalmares!” e voltei para o refeitório onde as restantes crianças continuavam agitadas.

Reflexão:

Uns minutos depois do sucedido, uma das auxiliares foi buscar a criança no meu lugar, tendo em conta que eu ainda estava muito nervosa e ainda me tentava acalmar.

Quando a educadora chegou ao refeitório, relatei a forma como aquela criança se tinha comportado na sua ausência, pelo que a sua atitude foi mostrar desagrado para com o comportamento da criança e dizer que teríamos que conversar as duas e ser eu a resolver a situação.

Então, depois do almoço, peguei na chucha e fui conversar com a criança. Dei-lhe a entender o quanto fiquei aborrecida e triste com o que ela tinha feito e pedi-lhe que tal não acontecesse de novo. No final, a criança pareceu-me compreender o que eu tinha dito e pediu-me desculpa. Com isto, aceitei as suas desculpas, aconcheguei-lhe as mantas e entreguei-lhe a chucha.

Esta conversa que tive com a criança, já depois de os ânimos terem acalmado, foi bastante importante, para a criança perceber que o seu comportamento me tinha deixado realmente muito triste, e também para mim, pois permitiu, de certa forma, apaziguar-me o espírito e restabelecer o relacionamento que eu já tinha vindo a construir com aquela criança.

Relativamente à forma que reagi perante o comportamento daquela criança, no início senti-me triste e desapontada comigo própria, pois, de alguma forma, acabei por repetir a atitude da educadora e sobre o qual tínhamos as duas conversado. Hoje, já com algum distanciamento, percebo que esta foi uma atitude tomada por impulso, tendo em conta que, na altura, e no estado de nervosismo em que estava, não conseguia pensar em mais nenhuma alternativa.

Por outro lado, penso que esta situação podia ter sido evitada se eu tivesse arranjado estratégias mais eficazes para manter o grupo calmo, como cantar algumas canções que envolvessem gestos, para os manter ativos, ou simplesmente podia ter-lhes dado uns pedaços de fruta, como era habitual a equipa pedagógica fazer, enquanto esperávamos pelo almoço.

Nota de campo Creche 1 ano

Data: 1 de Outubro de 2018

Situação: Almoço

Descrição:

O grupo já praticamente tinha todo acabado de comer e estavam já a ficar agitados por estarem à algum tempo sentados, e com sono, começaram a choramingar. Para os acalmar a educadora ligou a música e começou a cantar e a dançar para eles, conseguindo acalmá-los.

Reflexão:

Ao refletir sobre este episódio, penso que a equipa pedagógica devia ter tido em consideração os sinais de impaciência e de sono que as crianças mostravam, dando logo início às rotinas de higiene e de colocação dos catres, mesmo que não estivesse na hora prevista, de modo a ir de encontro à necessidade que as crianças mostravam naquele momento de dormir a sesta.

Quanto à estratégia que a educadora usou para acalmar as crianças, acabou por se revelar bastante eficaz. Bastou ligar a aparelhagem numa música infantil apelativa e mexida e as crianças acalmaram imediatamente, prestando atenção à educadora, que cantava e dançava, incentivando-as também a mexerem-se.

Ao longo deste estágio observei algumas situações como esta, em que o período de transição do almoço para a higiene é um pouco longo, fazendo com que as crianças fiquem cansadas e impacientes. A meu ver, estes momentos deviam ser melhor planeados, com atividades de transição curtas, simples e ativas (Post & Hohmann, 2003), semelhantes à estratégia que a educadora utilizou neste episódio.

Nota de campo Creche 1 ano

Data: 2 de Outubro de 2018

Situação: Brincadeira Livre

Descrição: Algumas crianças do grupo quiseram brincar com um género de parque com várias aberturas para eles passarem por dentro e com outras coisas interativas. As crianças iam entrando e saindo através das aberturas. A certa altura, já só lá se encontravam o S. e o Kr. que estava sentado no chão, e o S., querendo que ele saísse dali, começou a puxar o cabelo ao Kr. Como já aconteceu outras vezes, a educadora interveio e retirou a mão do S. do cabelo do Kr. dizendo “não” ao S. O Kr. entretanto levantou-se, virando-se para o S., e a educadora incitou-os a dar um beijinho, como que fazendo as pazes. Uns momentos depois a Ka. gatinhou também através de uma abertura, para dentro do parque, e ficou sentada olhando em volta.

O S., que não ficou muito contente com a sua presença, levou a mão ao cabelo da Ka. querendo puxar também, mas a educadora interveio imediatamente agarrando na sua mão e incitou-o a fazer festinhas à Ka. em vez de lhe puxar o cabelo.

Reflexão:

Neste episódio, o S. mostra um comportamento de posse perante o espaço acima descrito, batendo e puxando o cabelo às crianças que tentam “invadi-lo”.

Quando o S. começou a puxar o cabelo ao Kr., com o objetivo de “proteger” o seu espaço, a educadora interveio imediatamente, retirando a mão do S. do cabelo do Kr., dizendo “não”, com a cara séria e um tom de voz grave e firme. A seguir, o mesmo aconteceu com Ka., e a educadora voltou a intervir, impedindo o S. de magoar a Ka. e incitando-o a fazer-lhe festinhas, em vez de puxar o cabelo.

Desta forma, para além de ter impedido que o S. magoasse a outra criança, devido ao seu sentido de posse, a educadora também tentou ajudá-lo a encontrar “alternativas mais sociáveis a comportamentos tão negativos quanto morder ou agarrar com força.” (Post & Hohmann, 2003, p. 260), orientando-o para um comportamento mais positivo, como fazer festinhas, em vez de puxar o cabelo.

Apêndice 2 – Notas de campo realizadas em Jardim de Infância

| |
|--|
| Nota de campo de Jardim de Infância |
| Data: 23 de Abril de 2018 |
| Situação: Hora de almoço |
| Descrição: <p>À medida que as crianças iam acabando de almoçar, íamos mandando fazer a higiene e, já despachado, ficavam na área da garagem a brincar com a caixa dos brinquedos. Já com todas as crianças despachadas, a auxiliar foi levar os mais pequenos ao dormitório para dormirem a sesta, e eu fiquei sozinha com os mais velhos. Como eram muitos a brincar no mesmo espaço, a confusão começou a aumentar e o ruído também. Estava quase na hora de irmos para o exterior, por isso disse-lhes para arrumarem os brinquedos e sentarem-se no tapete, para a distribuição dos chapéus, mas sem sucesso... Eles continuaram o que estavam a fazer, ignorando-me completamente. O ruído começou a aumentar e por esta altura já estava eu a gritar e eles a gritar por cima de mim, ignorando-me completamente. Olhavam para mim, sem me ver, praticamente.</p> |
| Reflexão: <p>Neste momento senti-me extremamente frustrada, pois não conseguia fazer-me ouvir de maneira nenhuma, e completamente ignorada pelas crianças, era como se eu fosse invisível e elas nem me conseguissem ver nem ouvir. Só quando a auxiliar finalmente chegou é que as crianças acalmaram.</p> <p>Quando a educadora voltou do almoço, eu e a auxiliar contámos o sucedido. Antes de iniciar as atividades, eu e a educadora juntámos o grupo no tapete e falámos sobre o comportamento que tinham tido comigo. Questionando o que tinha acontecido, a educadora referiu que eu também fazia parte do grupo e merecia ser respeitada, tal como os outros adultos da sala. No fim, o grupo pareceu ter compreendido o sentido da conversa e face ao sucedido, pediram-me desculpa.</p> <p>Ao refletir sobre esta situação, penso que eu também não agi bem, ao ter respondido aos gritos das crianças com mais gritos; devia ter mantido a calma e ter tentado chegar às crianças de outra forma, talvez se me tivesse juntado à sua brincadeira elas me ouvissem com mais facilidade.</p> <p>Depois de refletir sobre esta situação com a educadora, apercebi-me que estava a tentar ganhar o respeito das crianças da forma errada, sendo demasiado autoritária e deixando-me levar pelos nervos, ficando emocionalmente frágil e irritada, quando me devia ter colocado mais ao nível delas, “intrujando-me” nas suas brincadeiras, para que me vissem como uma amiga, uma aliada, que estava ali para as apoiar e ajudar, para as fazer rir, e sobretudo para as desafiar para novas aprendizagens, em todas as áreas curriculares e também na formação pessoal e social.</p> |

| |
|--|
| Nota de campo de Jardim de Infância |
| Data: 31 de Janeiro de 2019 |
| Situação: Atividade e Projetos/Arrumação |
| <p>Descrição:</p> <p>Encontrava-me sozinha na sala com o grupo, que estava dividido pelas áreas a realizar diferentes atividades, quando a educadora, que se encontrava no corredor a pendurar alguns trabalhos das crianças, entra na sala e pede ao grupo para começar a arrumar, saindo de novo da sala. Dando seguimento ao pedido da educadora, comecei a incentivá-los a arrumar, mas sem grande sucesso, pois algumas crianças continuavam a brincar, sem dar grande atenção e comecei também eu a arrumar, pegando em alguns objetos espalhados pelo chão e entregando-os a algumas crianças para arrumarem nos respetivos sítios.</p> |
| <p>Reflexão:</p> <p>Nestes momentos era muito difícil fazer com que as crianças terminassem o que estavam a realizar e comessem de facto a arrumar. O que também não ajudava era haver muita desarrumação, o que tornava estes momentos ainda mais caóticos e demorados.</p> <p>No episódio acima descrito, comecei por incentivar o grupo dizendo, em voz alta, para arrumarem, mas sem sucesso, pois as crianças continuaram envolvidas no que estavam a fazer, sem me prestar grande atenção. Como esta estratégia não resultou, comecei então eu a arrumar, enquanto as incentivava a fazê-lo comigo, e ao poucos, a sala ficou relativamente arrumada.</p> <p>Dada a resistência das crianças e ao tempo que por vezes se perde na hora da arrumação, penso que este momento da rotina devia ser planeado de forma mais apelativa para tornar a hora de arrumar a sala mais divertida e lúdica para as crianças e para que não seja vista por elas como uma obrigação e não se sintam coagidas a realizá-la.</p> |

| |
|--|
| Nota de campo de Jardim de Infância |
| Data: 4 de Fevereiro de 2019 |
| Situação: Atividades e Projetos |
| <p>Descrição:</p> <p>Um grupo de 5 crianças encontrava-se a brincar na área da casinha. Entretanto, uma das crianças veio ter comigo.</p> <p>“Ana, o M. Não me empresta uma capa do Batman e ele tem duas!”</p> <p>Chamei o M., que estava logo atrás de mim, na casinha.</p> <p>“M., porque é que não emprestas uma capa ao G.?” perguntei.</p> <p>“Porque o Batman tem duas capas, por isso preciso de duas capas.”</p> <p>“Mas o G. também quer brincar contigo e também precisa de uma capa, não é G.?”</p> <p>O G. disse que sim com a cabeça.</p> <p>“Se fosse contigo também não gostavas que o G. te emprestasse uma capa?”</p> |

O M. encolheu os ombros e deu uma das capas que tinha ao G., mas contrariado.

Reflexão:

Neste momento, eu estava sentada à mesa a trabalhar com um grupo de crianças, quando começo a ouvir, atrás de mim, uma das crianças a argumentar com outra para lhe emprestar uma capa do Batman. Como a segunda não entendeu os seus argumentos, a primeira veio pedir-me para a ajudar.

Chamei então a outra criança e tentei perceber o que se estava a passar. Percebi então que o M.S. estava com alguma relutância em emprestar uma capa ao G., argumentando que ele precisava das duas porque o Batman também tinha duas. Na minha perspetiva, se ele tinha duas capas, podia perfeitamente emprestar a outra, por isso tentei apelar à sua sensibilidade e sentimentos empatia, fazendo-o pensar no que sentiria se estivesse no lugar do G.

Nesta situação o M.S. mostrou ter dificuldades em sair do seu ponto de vista e adotar o ponto de vista do outro, tendo-o em consideração, com vista a obter uma solução que fosse justa para os dois.

Nota de campo de Jardim de Infância

Data: 5 de Fevereiro de 2019

Situação: Recreio

Descrição:

Depois de arrumarem a sala, pedi às crianças para irem vestir os casacos e os chapéus para irem um pouco ao recreio antes de almoçar. Estava a ajudar umas crianças a vestir o casaco, perto da porta da sala, quando ouço um alvoroço no corredor onde estão os cabides. Quando olho, deparo-me com o R. a dar uma chapada ao T., que protesta, começando a chorar, e responde também com uma chapada. O R. preparasse para bater outra vez, mas eu intervenho, pegando nos dois pelo pulso e levo-os para a sala, com o intuito de os sentar aos dois à mesa e conversar com eles. Quando chegamos à sala, ao ver o T. a chorar, a educadora pergunta o que aconteceu, pelo que o T. responde que o R. lhe tinha batido. Eu confirmo e conto também o que vi. Ao saber que o T. também bateu no R., a educadora alega que foi para se defender, deixando o T. ir para o recreio e colocando o R. sentado na sala.

Reflexão:

Ao refletir sobre este episódio, considero que a minha intervenção, numa primeira instância, foi bastante adequada. Ao ver que duas crianças se estavam a magoar uma à outra, intervimos imediatamente, parando aqueles comportamentos, evitando que se magoassem mais. No entanto, também penso que poderia ter agido de forma diferente, conversando com as crianças, de forma a perceber primeiro o que tinha acontecido, antes de as levar para a sala.

Relativamente à educadora, penso que também devia ter ouvido primeiro as crianças, reconhecendo e aceitando os seus pontos de vista e os seus sentimentos.

Apêndice 3 – Inquérito por Questionário

Inquérito por Questionário

No âmbito da realização do relatório final do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Setúbal, cujo tema é *A Disciplina nos Contextos de Creche e Jardim de Infância*, gostaria de solicitar a sua colaboração neste inquérito.

Questões:

1. Qual a sua opinião sobre a disciplina?
2. Que estratégias costuma utilizar para promover a disciplina?
3. De que forma são implementadas as regras de disciplina na sua sala?
4. Que estratégias costuma utilizar para gerir conflitos entre criança-criança e criança-adulto?

Muito obrigada pela sua colaboração,
Ana Margarida Custódio.

Apêndice 4 – Respostas da Educadora de Jardim de Infância

Inquérito por Questionário

No âmbito da realização do relatório final do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Setúbal, cujo tema é *A Disciplina nos Contextos de Creche e Jardim de Infância*, gostaria de solicitar a sua colaboração neste inquérito.

Questões:

1. Qual a sua opinião sobre a disciplina?

A Disciplina na criança é o que lhe irá trazer segurança. Segurança essa que é fundamental para a construção da personalidade. Uma criança que viva sem regras e concomitante sem disciplina, crescerá insegura e perdida.

2. Que estratégias costuma utilizar para promover a disciplina?

A disciplina é algo que se deve construir de uma forma intrínseca e natural. Defendo e acredito numa educação baseada nos afetos e no respeito pelo próximo. É nessa linha de ação que promovo a disciplina. Através do diálogo, da assertividade, de rotinas fixas perceptíveis e consistentes.

3. De que forma são implementadas as regras de disciplina na sua sala?

As regras de convivência social são fundamentais para a vida do grupo. Respeitar o outro é meio caminho andado para que sejamos respeitados. Nos meus grupos de pré-escolar as regras são implementadas pelas próprias crianças e vão surgindo à medida que acontecem os conflitos. Através das ocorrências menos positivas, as crianças vão sentindo a necessidade de implementar regras. As mesmas são conversadas e definidas em grande grupo e aprovadas por todos. Posto isto passamos à fase de escrita das mesmas e ilustração. Depois são colocadas à vista e ao alcance de todos. Recorremos a elas sempre que necessário.

4. Que estratégias costuma utilizar para gerir conflitos entre criança-criança e criança-adulto?

Os conflitos entre criança-criança são geridos mediante o instrumento de trabalho “Diário de Grupo”. Este instrumento, entre outras finalidades, tem a função reguladora da vida social do grupo. Nele existe uma coluna denominada “Não gostei” na qual as crianças “escrevem” sozinhas ou com a ajuda de um adulto, as ocorrências negativas. A manhã de sexta-feira é dedicada ao conselho de Grupo e é neste dia que são resolvidos os conflitos que foram surgindo. Os implicados nos mesmo têm oportunidade de expor os seus pontos de vista e através do diálogo cada implicado fala da ocorrência e mostra o que estava a sentir. Assim se resolvem os conflitos entre as crianças. Entre criança-adulto não devem existir conflitos...no meu ponto de vista, o papel do educador é promover competências e criar condições para que a criança cresça harmoniosamente, promovendo rotinas estáveis e seguras. Fomentar o diálogo, olhar nos olhos da criança

quando falamos com ela, estar ao seu lado sempre e dar muito carinho e afeto. O afeto e o amor são a base de todas as relações.

Muito obrigada pela sua colaboração,
Ana Margarida Custódio.

Apêndice 5 – Respostas da Educadora de Creche

Inquérito por Questionário

No âmbito da realização do relatório final do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Setúbal, cujo tema é *A Disciplina nos Contextos de Creche e Jardim de Infância*, gostaria de solicitar a sua colaboração neste inquérito.

Questões:

1. Qual a sua opinião sobre a disciplina?

Ao iniciar a leitura deste inquérito, fiquei um pouco apreensiva sobre o conceito de “Disciplina”, visto ser um tema muito forte para ser aplicado em creche, mais propriamente na faixa etária de 1/2 anos, onde exerço as minhas funções.

Em creche este tema “Disciplina” dá ideia de rigidez e nesta faixa etária em que é o início de adaptações, primeiras regras e rotinas, que quanto a mim devem ser bastante flexíveis, não só no grande grupo, mas também individualmente e que vão sendo trabalhadas nestes primeiros anos.

Depois de ler alguns textos e refletir, percebi que para mim disciplina não é o mesmo que castigo, é sim orientação, que pode e deve começar em fases mais precoces da infância.

Segundo Brazelton, ²“*A disciplina tem a ver com o ensino e não com a punição. Não acontece de um dia para o outro. Exige repetição e paciência. O objetivo de longo prazo para a disciplina é promover o auto-controlo, para que a criança seja capaz de estabelecer os seus próprios limites.*” (2013: 13).

Quando nós estabelecemos limites, ajudamos as crianças a entender o certo e errado, a seguir regras e lidar com frustrações e desilusões.

² Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2013). *O método de Brazelton – A criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença

2. Que estratégias costuma utilizar para promover a disciplina?

Durante a minha prática pedagógica, em creche, pretendo que as crianças progressivamente aceitem as regras e limites cuidadosamente estabelecidas, ou seja, que sejam claramente perceptíveis pela criança. As regras e os limites são fundamentais para a criança aprender o autocontrolo, para saber o que está certo e errado, facilitando a vivência dentro da sala, para que se construa a empatia e a harmonia nas relações sociais.

Não posso deixar de mencionar, que os adultos também precisam respeitar a personalidade, o tempo e o ritmo que cada criança aprende e interiorizar aprendizagens, seja ela qual for, inclusive entender, aprender e seguir regras e as rotinas estabelecidas.

3. De que forma são implementadas as regras de disciplina na sua sala?

Na minha opinião é importante que desde muito pequenos, as crianças aprendam a conhecer o mundo e a viver em sociedade, pois é através da interação com o meio, com os materiais e com outras crianças e adultos que estas aprendem. Assim não nos podemos esquecer que as crianças são bastante inteligentes, e que aprendem muito rapidamente a respeitar os limites. Existe uma série de sinais não verbais e importantes que complementam o 'não': o tom, a firmeza e a gravidade da voz, o olhar fixo, a cara séria e uma atitude mais firme. São chaves importantes na aplicação dos limites e assim desta forma vamos construindo as primeiras noções do seu comportamento e é desta forma que eu e a minha equipa procedemos a nossa prática pedagógica.

Segundo Maria Teresa Estrela, ³“*Toda a educação visa a inserção do indivíduo numa sociedade que se pretende ordenada e harmónica. Por isso, a disciplina social transforma-se num fim educativo de carácter mediato e a disciplina educativa assume simultaneamente o carácter de fim imediato e de meio de educação.*” (2002: 18).

4. Que estratégias costuma utilizar para gerir conflitos entre criança-criança e criança-adulto?

As crianças desta faixa etária (1/2 anos) têm uma vontade muito própria e sentimentos muito fortes que exprimem com veemência. “Não!” torna-se a sua palavra

³ Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora

favorita e uma forma de afirmar a sua independência. Ao mesmo tempo, as crianças desta idade ficam facilmente frustradas, choram e fazem birras com muitas das coisas que querem, mas não conseguem ter, o adulto tem que manter, uma manifestação empática de confiança, de presença e apoio, através de palavras ternurentas e calmas, tranquiliza a criança, fazendo-a sentir-se confortável e apoiada. Assim sendo, a intervenção do educador nesses momentos de maior angústia deverá predominar no apoio, na compreensão, deverá predominar no amor e respeito pela individualidade.

É fundamental que os Educadores entendam e respeitem as descobertas de cada fase da infância. Não devemos encarar como desobediência ou malcriação aquilo que é apenas um experimento típico de determinada faixa etária.

Quando ocorrem determinados conflitos, dentro da sala e as causas mais comuns é a disputa de brinquedos. Apesar de achar que a variedade é mais importante do que a quantidade, é necessário que existam em quantidade suficiente tendo em conta a quantidade de crianças da sala para que algumas possam brincar em simultâneo. Desta maneira, são evitados alguns conflitos entre elas decorrentes da disputa de materiais.

A equipa pedagógica tem um papel de observadora dentro da sala, assim estará sempre pronta a agir, caso seja necessário intervir perante um conflito. Uma das situações que se verifica muitas vezes é a dificuldade em perceber se devemos ou não agir de imediato, perante situações de conflito. É necessário saber como, quando e de que maneira agir perante conflitos.

Apêndice 6 – Grelha de Análise de Conteúdo dos Questionários

| | Educadora creche | Educadora J.I |
|--|---|---|
| Conceção sobre disciplina | <p>Início de adaptações, primeiras regras e rotinas, que (...) devem ser bastante flexíveis;</p> <p>Orientação;</p> <p>Quando nós estabelecemos limites, ajudamos as crianças a entender o certo e errado, a seguir regras e lidar com frustrações e desilusões.</p> | <p>Segurança;</p> <p>Uma criança que viva sem regras e concomitante sem disciplina, crescerá insegura e perdida.</p> |
| Estratégias para promoção da disciplina | <p>(...) pretendo que as crianças progressivamente aceitem as regras e limites cuidadosamente estabelecidos, ou seja, que sejam claramente perceptíveis pela criança;</p> <p>Regras e limites fundamentais para: autocontrolo, saber o que está certo e errado, e empatia e harmonia nas relações sociais; (...) os adultos também precisam respeitar a personalidade, o tempo e o ritmo que cada criança aprende e interiorizar aprendizagens (...)entender, aprender e seguir regras e as rotinas estabelecidas.</p> | <p>educação baseada nos afetos e no respeito pelo próximo;</p> <p>Diálogo;</p> <p>Assertividade;</p> <p>Rotinas fixas perceptíveis e consistentes.</p> |
| Estabelecimento de regras | <p>(...) é importante que desde muito pequenos, as crianças aprendam a conhecer o mundo e a viver em sociedade (...) através da interação com o meio, com os materiais e com outras crianças e adultos que estas aprendem;</p> <p>Sinais não verbais que complementam o ‘não’: o tom, a firmeza e a gravidade da voz, o olhar fixo, a cara séria e uma atitude mais firme.</p> | <p>Fundamentais para a vida do grupo;</p> <p>Implementadas pelas crianças;</p> <p>Vão surgindo à medida que acontecem os conflitos;</p> <p>Através das ocorrências menos positivas, as crianças vão sentindo a necessidade de implementar regras;</p> <p>São conversadas e definidas em grande grupo e aprovadas por todos;</p> <p>São colocadas à vista e ao alcance de todos;</p> |
| Estratégias para resolução de conflitos | <p>Manifestação empática de confiança;</p> <p>Apoio;</p> <p>Compreensão;</p> <p>Amor e respeito pela individualidade;</p> <p>Quantidade suficiente de objetos tendo em conta a quantidade de crianças da sala para que algumas possam brincar em simultâneo;</p> <p>Equipa pedagógica observadora;</p> <p>Dificuldade em perceber se devemos ou não agir de imediato, perante situações de conflito</p> | <p>“Diário de Grupo”;</p> <p>Rotinas estáveis e seguras;</p> <p>Fomentar o diálogo;</p> <p>Olhar nos olhos da criança quando falamos com ela;</p> <p>Estar ao seu lado sempre e dar muito carinho e afeto.</p> |

Apêndice 7 – Instrumentos de registo do MEM

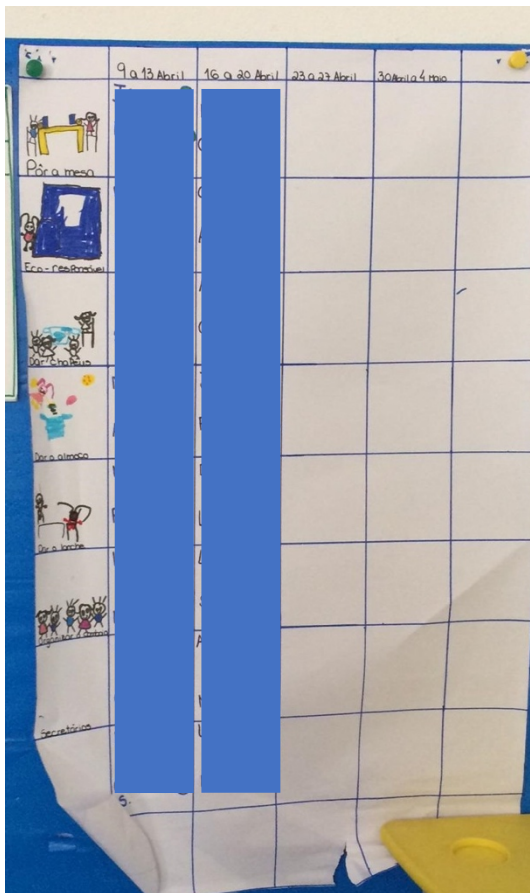


Figura 1 - Mapa de tarefas.

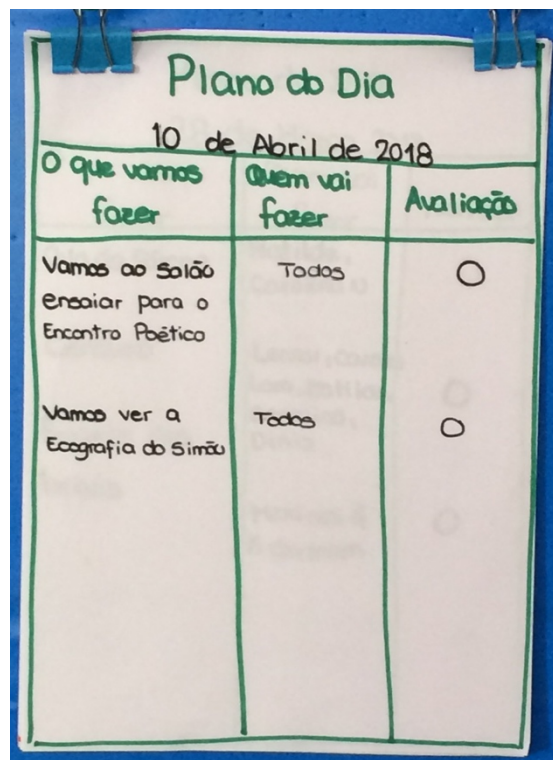


Figura 2 - Plano do dia.

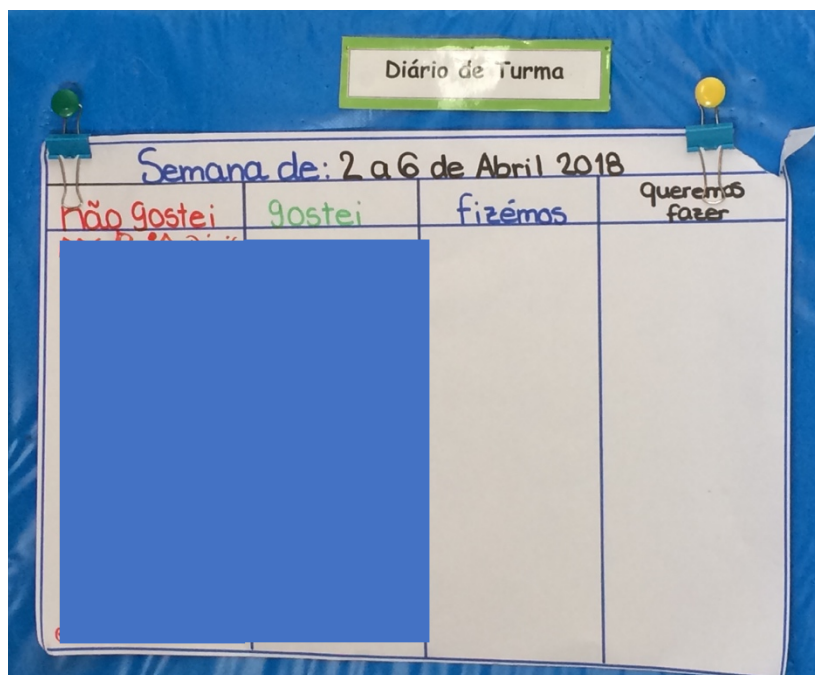


Figura 3 - Diário de Grupo.

Apêndice 8 – Atas dos Conselhos



Figura 4 – Ata do conselho de Grupo de dia 8 de outubro de 2018.

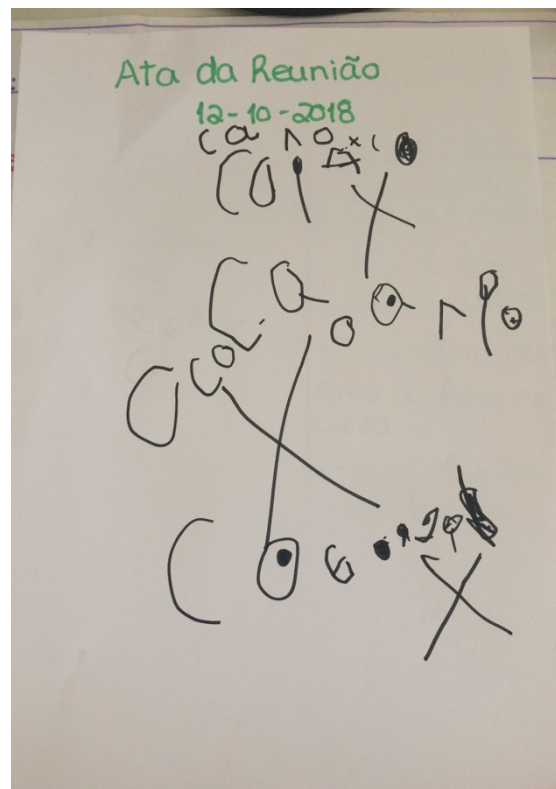
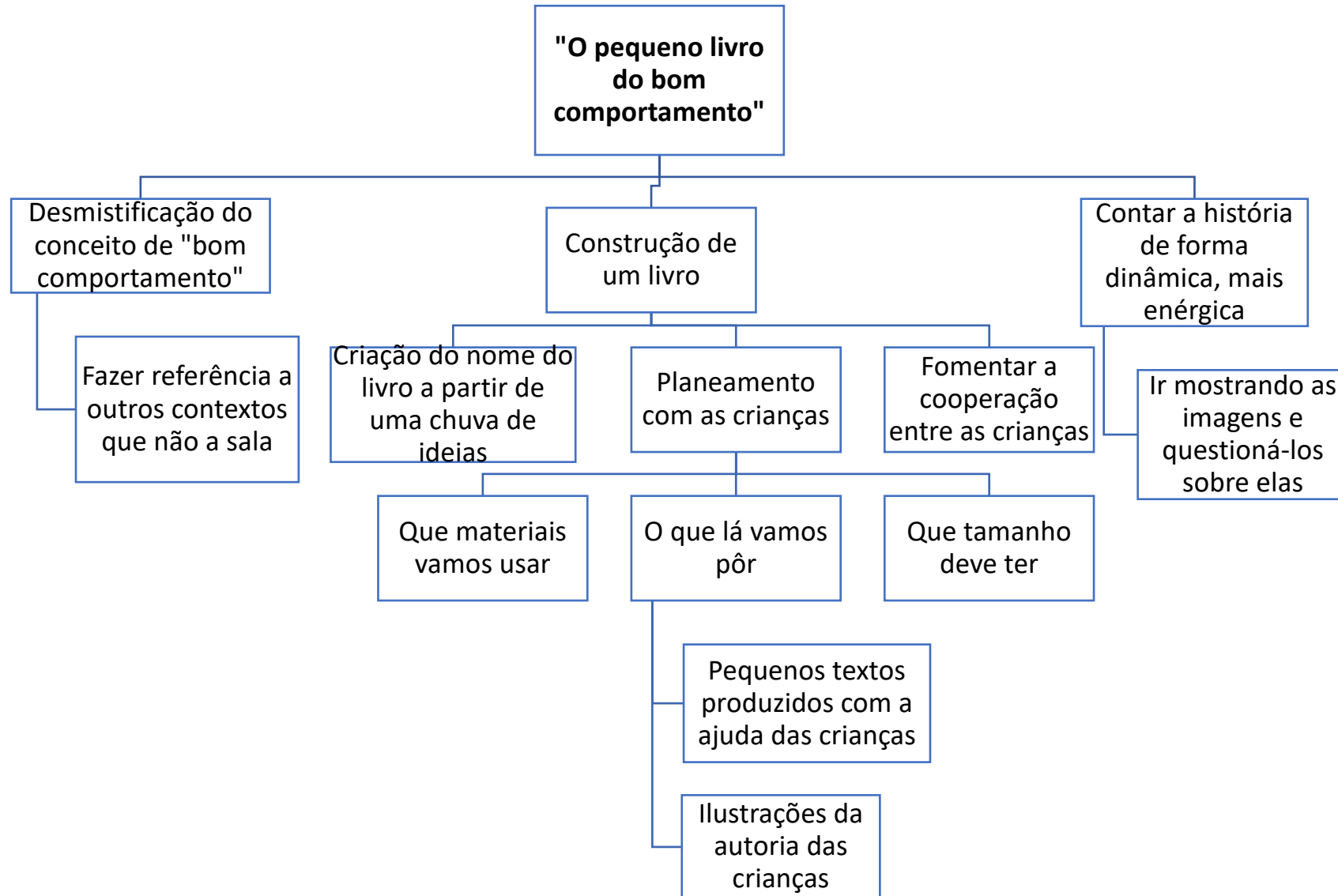


Figura 5 – Ata do conselho de Grupo de dia 12 de outubro de 2018.

Apêndice 9 – Plano da Atividade d' *O pequeno livro do bom comportamento*



Apêndice 10 – Processo de construção do livro



Figura 6 - Pintura da capa e contracapa.

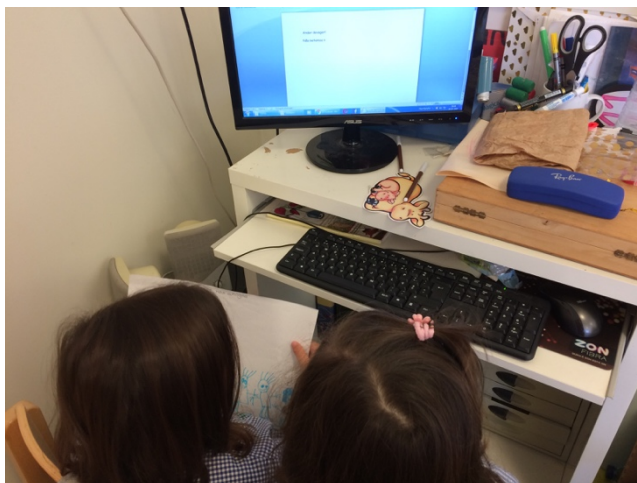
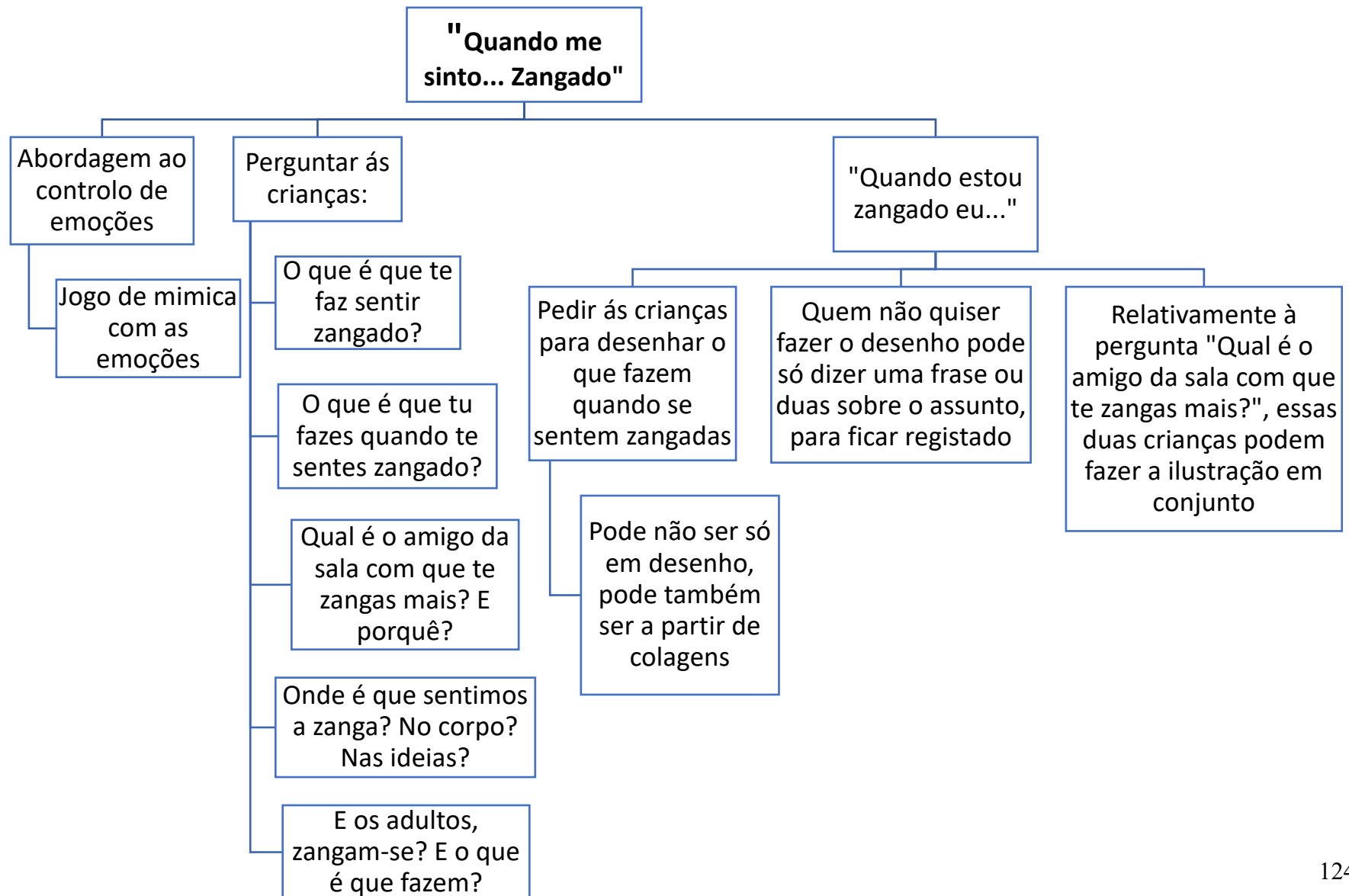


Figura 7 – Escrita das regras no computador.



Figura 8 – Recorte das letras do título.

Apêndice 11 – Plano da atividade “Quando estou zangado...”



Apêndice 12 – Desenhos “Quando estou zangado...”



Figura 9 – Desenho da La.



Figura 10 – Desenho do Ga.



Figura 11 – Desenho do M.G.