

A construção e implementação de regras de sala na Educação Pré- Escolar:

Prioridades e estratégias dos educadores de infância.

Petra Rafaela Saleiro Pereira

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar

Julho de 2017

VERSÃO DEFINITIVA

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar

**A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE REGRAS DE SALA
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:**

Prioridades e estratégias dos educadores de infância.

Autora: Petra Rafaela Saleiro Pereira

Orientadora: Mestre Ana Paramés

Coorientadora: Mestre Ana Cristina Freitas

Julho de 2017

Agradecimentos

Durante todo este percurso, pude contar com o contributo e apoio de várias pessoas, sendo que agradeço, em primeiro lugar, a toda a minha família, que me apoiou a seguir o sonho de ser educadora de infância e, principalmente, ao meu pai, que nunca me deixou desistir do meu sonho, mesmo tendo de fazer mais esforços para que eu o pudesse concretizar.

Agradeço à minha orientadora, a professora Ana Paramés, por todo o apoio e orientação para a concretização deste trabalho.

Obrigada à minha coorientadora, a professora Ana Cristina Freitas, por todas as horas que despendeu para ajudar-me e ouvir as minhas lamentações, desesperos e frustrações. Agradeço-lhe por todo o apoio para conseguir realizar este estudo e por toda a força e incentivo que me deu.

Diana, primeiro, muito obrigada por me teres acompanhado desde o início deste percurso e por me teres continuado a apoiar, mesmo quando seguimos caminhos diferentes. Obrigada por me teres ouvido, ajudado, apoiado, por me teres levado a descontraír quando era necessário, por todas as horas de trabalho em que estiveste presente sem teres qualquer obrigação de me ajudar. Obrigada por tudo e por nada, não há palavras suficientes para agradecer todo o apoio que me deste e por acreditares em mim. Uma grande obrigada, amiga!

Obrigada, Susana e Cristina, por me acompanharem durante este percurso final para a concretização do nosso sonho. Susana, minha grande companheira de trabalho final de mestrado. Obrigada pelo teu apoio incondicional. Foi no início do mestrado que tudo começou e que se formou uma grande amizade, sempre com muita entajuda, animação e alegria. Se não fossem as horas de trabalho em que estávamos juntas, em que conseguíamos rir, trabalhar, desesperar e, claro, voltar a rir, sem dúvida teria sido um caminho muito mais triste. Obrigada por sempre acreditares em mim e por me teres apoiado em todos os percalços que tivemos durante este percurso e que juntas conseguimos ultrapassar. Cristina, obrigada por todas as horas de trabalho na tua casa ou no ISEC, que eram sempre uma grande animação, sempre como muitos risos e algum trabalho. Gostei muito de te conhecer e de ter podido partilhar tantas histórias e aventuras contigo, e, claro, de ganhar um sofá, caso vá até aos Açores visitar-te.

A ti, Danilson, obrigada por teres tido paciência comigo nesta etapa em que andava mais stressada e sempre de mau humor. Obrigada por seres um ótimo

namorado e por me teres apoiado, acreditado em mim e por me teres feito rir sempre que era necessário.

Diana Almeida e Inês, obrigada pelos muitos cafés que eram sessões de trabalho e por me apoiarem e incentivarem a realizar o trabalho final de mestrado. E um obrigado ao André, à Carolina e à Verónica, que estiveram presentes e me apoiaram durante este percurso e todos os momentos que passámos juntos ficarão para sempre na memória.

Por fim, obrigada a todas as educadoras de infância que me acompanharam nos estágios curriculares e a todas as crianças com as quais tive o privilégio de trabalhar e de aprender muito com elas.

Resumo

O presente estudo aborda a problemática da construção e implementação de regras de sala na Educação Pré-Escolar que surgiu durante a realização de um estágio em contexto de Jardim de Infância no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional I do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar (MQDEPE). Através deste estudo pretendeu-se perceber a que estratégias recorrem habitualmente os educadores de infância no que diz respeito à construção e implementação de regras organizadoras do ambiente de sala. Tendo por base estas premissas, bem como conceitos-chave como regra, estratégia, gestão de sala e de grupo, definiu-se como questão de investigação “Que estratégias adotam os educadores de infância para construir e implementar regras na sala de atividades?”. O estudo teve, então, como objetivos identificar as estratégias utilizadas pelos educadores de infância na construção e implementação de regras de sala, conhecer as regras de sala que os educadores de infância consideram prioritárias e identificar as dificuldades sentidas pelos educadores de infância na construção e implementação de regras de sala e o modo como as procuram ultrapassar. Para orientar a investigação, adotou-se a metodologia qualitativa, sendo este um estudo de caso. Para recolher os dados, recorreu-se a entrevistas semiestruturadas, cujas informações recolhidas foram tratadas através de análise de conteúdo. Após todo o processo, foi possível reunir um conjunto de sugestões passíveis de se tornarem úteis ao público-alvo deste estudo, docentes e futuros docentes em Educação Pré-Escolar, e relevantes na gestão da sala de atividades. Os resultados evidenciam que a maioria dos participantes defendem que as regras devem ser construídas com as crianças do grupo o mais precocemente possível e que, aquando da sua implementação, as regras devem ser relembradas e reforçadas de forma positiva.

Palavras-chave: regras; construção de regras; implementação de regras; Educação Pré-Escolar.

Abstract

The present study addresses the problem of construction and implementation of rules of room in Pre-school Education, which emerged during an internship in a kindergarten context, within the course of Initiation Into Professional Practice I, part of the Masters of Qualification for the Teaching in Preschool Education. Through this study, it was intended to understand what strategies are usually applied by Kindergarten teachers as regards to the construction and implementation of rules of room environment organization. Based on these premises, as well as on key concepts such as rule, strategy, room and group management, the research question was defined: "What strategies do Kindergarten teachers adopt to build and implement rules in the activities room?". Thus, the study had as objective to identify the strategies used by Pre-School educators in the construction and implementation of rules, knowing which rules kindergarten teachers consider a priority and identify the difficulties felt by these professionals in the construction and implementation of classroom rules and how they seek to overcome them. To guide the research, it was adopted a qualitative methodology, being this research a case study. To collect the data, it was used semi-structured interviews and the information collected was treated through content analysis. After the whole process, it was possible to gather a set of suggestions that can become useful to the target audience of this study, teachers and future teachers in Pre School Education, and relevant to the management of the activities room. The results show that most participants contend that the rules must be constructed with the children of the group as early as possible and, at the time of their implementation, the rules should be remembered and reinforced in a positive way.

Key-words: rules; rules construction; rules implementation; Pre-School Education.

Índice Geral

Introdução	1
1. Enquadramento teórico	3
1.1. Regras na Educação Pré-escolar: um fator de socialização.....	3
1.2. Construção de regras	4
1.3. Implementação de regras e o papel do Educador de Infância	7
2. Problematização e metodologia	11
2.1. Problema, questões de investigação e objetivos/hipóteses	11
2.2. Abordagem e design do estudo	12
2.3. Contexto de realização e participantes	14
2.4. Recolha de dados	14
2.4.1. Técnicas e instrumentos.....	14
2.4.2. Procedimentos	16
2.5. Tratamento e análise de dados: análise de conteúdo	17
3. Apresentação e discussão de resultados	21
4. Conclusões e considerações finais	29
Referências bibliográficas	31
Anexos.....	35
Anexo 1 – Guião de entrevista.....	35
Anexo 2 – Protocolo da entrevista 1	37
Anexo 3 – Protocolo da entrevista 2	40
Anexo 4 – Protocolo da entrevista 3	43
Anexo 5 – Protocolo da entrevista 4	47
Anexo 6 – Protocolo da entrevista 5	51
Anexo 7 – Dicionário de categorias	55
Anexo 8 – Cálculo da Fiabilidade.....	59

Índice de Quadros

Quadro 1. Fases do estudo	13
Quadro 2. Estrutura do guião de entrevista.....	16
Quadro 3. Resultados da análise de conteúdo.....	22
Quadro 4. Estratégias de construção e implementação de regras de sala	29

Lista de Abreviaturas

Cat.	Categoria
ESEIMU	Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich
ESEJD	Escola Superior de Educação João de Deus
EI	Educadores de Infância
EPE	Educação Pré-Escolar
ISCE	Instituto Superior de Ciências da Educação
ISEC	Instituto Superior de Educação e Ciência
MQDEPE	Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar
Subcat.	Subcategoria
UE	Unidade de Enumeração
UR	Unidade de Registos

Introdução

O dia-a-dia da sala de atividades da Educação Pré-Escolar é pautado por situações, relações, atitudes e valores de carácter heterogéneo. Como em todos os contextos nos quais se estabelecem relações sociais é necessário que existam mecanismos de regulação. Sendo a sala de atividades um contexto social, é preciso que sejam construídas e implementadas regras cujo papel é bastante mais importante do que o que se podem, numa primeira abordagem, considerar: permitem organizar a vida da sala de atividades, e dão um contributo crucial para a aquisição e desenvolvimento de competências sociais por parte das crianças. Por isso, é importante abordar esta temática e perceber aspetos vários com ela relacionados.

O presente estudo foi elaborado no contexto do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar (MQDEPE) e aborda a problemática da construção e implementação de regras na sala de atividades. A escolha deste tópico para a elaboração do trabalho final de MQDEPE emergiu durante a realização da unidade curricular de Iniciação Prática Profissional I: o contacto com os educadores de infância, a observação direta das dinâmicas dos grupos, suscitaram dúvidas e interesses que se concentraram no seguinte problema de investigação:

Que estratégias adotam os educadores de infância para a construir e implementar regras na sala de atividades?

Para responder à questão formulada foi desenhado um estudo qualitativo e envolveu como participantes cinco educadoras de infância de uma mesma instituição escolar e com longas experiências profissionais. Os testemunhos destas profissionais associados ao referencial teórico que se construiu, viabilizaram a concretização dos objetivos: (i) identificar as estratégias utilizadas pelos educadores de infância na construção e implementação de regras de sala, (ii) conhecer as regras de sala que os educadores de infância consideram prioritárias, (iii) identificar as dificuldades sentidas pelos educadores de infância na construção e implementação de regras de sala e o modo como as procuram ultrapassar.

O presente estudo encontra-se dividido em quatro capítulos que traduzem o percurso realizado: no primeiro capítulo encontram-se reunidos os referenciais teóricos relacionados com o tema; no segundo apresentam-se e explicam-se as opções metodológicas, desde a definição da abordagem até ao tratamento de dados; no terceiro capítulo, são apresentados e discutidos os resultados do estudo, à luz do enquadramento teórico; por último, no quarto capítulo, são tecidas as conclusões e

elaboradas as considerações finais sobre todo o processo que culminam neste documento.

Com este estudo, espera-se contribuir para que educadores de infância e futuros profissionais reflitam sobre as estratégias que utilizam, ou que podem utilizar, para construir e implementar regras na sala de atividades. Constitui-se, assim, como um recurso importante para rever práticas pedagógicas, conhecer diferentes abordagens às regras, e para refletir sobre a promoção de aprendizagens significativas e de competências que influenciam a construção da identidade pessoal e social das crianças.

1. Enquadramento teórico

Neste ponto do trabalho apresenta-se o quadro teórico de referência que se construiu sobre os processos de construção e implementação de regras de sala em educação pré-escolar (EPE).

A EPE permite a construção da identidade e o desenvolvimento das crianças a todos os níveis. Como tal, tem um papel fundamental na vida das crianças, principalmente no que diz respeito aos estímulos que o educador deve proporcionar às crianças para que se tornem futuros cidadãos com competências para viverem em sociedade. Neste contexto, procura-se descrever a importância da construção e implementação de regras na promoção da socialização das crianças, bem como orientações para o educador de infância (EI) construir e implementar as regras de sala na EPE, constituindo-se, assim, como uma forma de promover o desenvolvimento de competências sociais das crianças.

1.1. Regras na Educação Pré-escolar: um fator de socialização

Na educação pré-escolar, a criança é vista como um ser socializante. Através das interações com outras crianças e adultos, vai assimilando os valores, regras e orientações com as quais contacta e, gradualmente, irá reorganizá-los, construindo a sua identidade (Montês, Gaspar & Píscalho, 2010). Neste sentido, o educador de infância, como referem Oliveira e Ribeiro (2012), deverá realizar um trabalho adequado às necessidades e interesses das crianças.

A construção da identidade da criança será feita através da aquisição das normas de socialização. Assim, na EPE, são proporcionadas pelo educador aprendizagens na área da educação para a cidadania e da educação para os valores, previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), na área de conteúdo da Formação Pessoal e Social. Segundo Silva (2016), o trabalho desenvolvido no jardim de infância permite às crianças

ver a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, um processo de desenvolvimento de 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 (p.37).

Para que as crianças façam esta aquisição, é importante que, durante a EPE, sejam confrontadas e convivam com regras. Este convívio com normas permite o

desenvolvimento de aprendizagens essenciais à construção de uma identidade pessoal e social. Silva (2016) apresenta algumas dessas aprendizagens: “conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às dos outros. Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural” (p. 39). É também referido por Carita e Fernandes (1999), que “(...) a existência de regras explícitas de conduta, que constituam um quadro normativo claro e preciso, constituem um instrumento precioso à regulação da vida social da turma” (p. 78). Isto permite que as crianças adquiram competências de socialização, preparando-as para a vida futura em sociedade, em que estarão em contacto permanente com as regras da sociedade.

Fonseca e Rosa (2015) descrevem as regras como normas que regulam os comportamentos das crianças, “não para anular as suas ações, mas sim para se prepararem para o futuro” (p. 168). Para Reyes (2010, citado por Fonseca & Rosa, 2015), as crianças não se podem desenvolver sem “orientações, normas, regras, limites e hábitos” (p. 168). Neste sentido, é essencial o estabelecimento e seguimentos destas diretrizes para que as crianças aprendam o que está correto e incorreto. Isto permite, ainda, prepará-las para a vida social e para a convivência com os outros em comunidade. Estas premissas vão ao encontro do que referem Leif e Delay (1965, citados por Montês, Gaspar & Píscalho, 2010), que defendem que “a regra, por seu duplo aspecto de princípio de organização das condutas (...), representa uma aquisição importante para a criança (...), é aptidão à vida propriamente social” (p. 43).

Ao longo da EPE, as crianças vão desenvolvendo diversas competências, entre as quais as sociais. Lino (1996) preconiza que o EI “tem um papel fundamental nas aquisições das competências sociais” (p. 80), uma vez que o seu trabalho é realizado no sentido de proporcionar à criança a interiorização das regras da sociedade. Sendo assim, e como refere Lino (1996), é de extrema importância que o EI crie regras e normas na sala de atividades, de forma a promover às crianças a aquisição das competências sociais imprescindíveis não só a uma convivência adequada na sala de atividades, como à convivência noutros cenários sociais.

1.2. Construção de regras

Para que as regras façam parte do quotidiano da sala de atividades, é necessário que exista um processo adequado de construção e implementação das mesmas. A construção de regras na EPE é contemplada pelas OCEPE. De uma leitura analítica deste documento, é possível concluir que a construção de regras se constitui como um

aspecto fundamental ao desenvolvimento da autonomia da criança e à promoção de um bom funcionamento do grupo no jardim de infância (Silva, 2016).

No seu sentido mais lato, as regras são normas que são estabelecidas a um indivíduo que convive num grupo. De acordo com Brunner e Zeltner (2002), norma define-se como

um valor comparativo ou um critério de medição pelo qual se pode avaliar desempenhos individuais, comportamentos ou características. Anormal ou não-normal seriam consequentemente os comportamentos que não correspondem a esses critérios ou valores de comparação. (...) *Norma social*: Exigências formais e informais da sociedade ou de grupos feitas aos indivíduos. A observância dessas exigências é controlada por sanções. (p. 177).

Deste modo, e com base neste referencial teórico, para que as normas sejam tidas como uma ferramenta que rege as atitudes e comportamentos dos indivíduos, é necessário que sejam estabelecidas em contexto de grupo. Importa, por isso, analisar este aspeto que se refere à construção, propriamente dita, das regras.

A construção das regras é a elaboração de um conjunto de normas que permitem estabelecer e reger os comportamentos de um grupo, permitindo orientar as relações interpessoais entre os seus elementos. Neste caso, analisando-se a construção de regras na EPE, estas têm como objetivo moderar as relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos, bem como o trabalho que vai sendo desenvolvido na sala de atividades (Carita & Fernandes, 1999). Tal como referido anteriormente, estes mesmos autores defendem que a existência de normas precisas que regulamentam as condutas funciona como uma ferramenta essencial para organizar as relações sociais do grupo.

A existência de regras de sala na EPE proporciona às crianças o seu desenvolvimento social (Katz & McClellan, 1996) e permite a criação e manutenção de um ambiente de sala adequado. Para além disto, proporciona o estabelecimento de relações positivas, tanto entre as crianças, como entre estas e os adultos da sala. Neste sentido, o processo de construção das regras deverá ser feito através da implementação de estratégias que permitam que as crianças as apreendam de uma forma positiva.

Tal como já fora referido, o papel dos EI é, nesta temática, fundamental. Estes devem proporcionar ao grupo de crianças uma vida em contexto de sala de atividades que se constitua como democrática, no sentido em que as crianças se sentem predispostas a contribuir com as suas opiniões, escolhas e decisões (Montês, Gaspar & Píscalho, 2010). Estes ideais são, igualmente, contemplados nas OCEPE, na medida

em que é defendido que deve ser criado um ambiente relacional e seguro, no qual os contributos das crianças são escutados e valorizados (Silva, 2016).

Relacionar estas premissas com a temática das regras torna-se natural. Deve ser proporcionada às crianças a oportunidade de participar na elaboração das regras de sala, sendo estas negociadas entre as crianças e o EI. Esta participação ativa permite que as crianças se encontrem motivadas e facilita o processo de compreensão e aceitação das regras, o que, por consequência, despoleta nas crianças o sentido de responsabilidade e a aprendizagem de comportamentos adequados (Silva, 2016; Montês, Gaspar & Píscalho, 2010; Katz & McClellan, 1996). As informações presentes no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (Brasil) (1998, citado por Oliveira & Ribeiro, 2012) reforça a ideia de que “é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções” (p. 103). Em suma, todos os autores suprarreferidos defendem que as crianças devem participar na construção das regras de sala, de modo que se sintam e que sejam, efetivamente, responsabilizadas pela sua elaboração. Isto só se torna possível no âmbito de uma negociação entre as crianças e o EI, não sendo as regras apenas impostas por este último. Para que tudo isto ocorra de forma harmoniosa e adequada, torna-se relevante que o EI explique, previamente, às crianças, a importância das regras. Deste modo, as crianças terão predisposição para entendê-las e aceitá-las (Machado, 2002, citado por Oliveira & Ribeiro, 2012). Importa, ainda, afirmar e reforçar a essencialidade de ver a criança como ser ativo, dotado de opiniões. Esta construção harmoniosa apenas será exequível se o EI promover a existência de “tempos e espaços onde as crianças sejam consideradas cidadãs ativas e, por isso, tenham o direito de fazer escolhas informadas, a tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e a influenciar a tomada de decisões” (Tomás, 2014, p. 137).

Carita e Fernandes (1999) defendem que, para além do exposto anteriormente, é, ainda, fundamental que as regras sejam delineadas de forma clara, precisa e positiva. Para estes autores, “a formulação pela positiva, sendo também uma formulação mais simpática, potencia por si uma adesão maior à norma. (...) desde logo que o estabelecimento de regras deverá ocorrer no quadro de um processo negocial entre os alunos e professores” (p. 80). O que é defendido é que as regras sejam construídas pela positiva, para que a criança não as veja como uma proibição. No seguimento deste raciocínio, o EI deve tentar “levar as crianças a pensar em coisas que podem fazer” (Devries & Zan, 1998, citados por Montês, Gaspar & Píscalho, 2010, p.48). No entanto, determinadas regras são princípios básicos que regem a sociedade, pelo que não

poderão ser negociadas com as crianças (Vinhas, 2001, citado por Montês, Gaspar & Píscalho, 2010). Pense-se, por exemplo, na regra “lavar as mãos depois de ir à casa de banho”. Esta, como outras, é uma norma incutida às crianças desde cedo, constituindo-se como um princípio básico de higiene e bem-estar, a qual não poderá ser negociada. Quando assim é, o EI deverá explicá-lo às crianças, de modo a permitir a aceitação e compreensão da regra pelas mesmas.

DeVries e Zan (1998, citados por Pereira e Caetano, 2012) apresentam alguns pontos que podem ajudar o EI no processo de construção de regras, tais como

1. Evite a palavra regra já de início;
2. Conduza as discussões sobre o estabelecimento de regras como uma resposta a uma necessidade ou problema específico;
3. Saliente as razões para as regras;
4. Aceite as ideias, palavras e organizações das crianças;
5. Guie as crianças para regras sem “nãos”;
6. Não dite as regras para as crianças;
7. Cultive a atividade de que as regras podem ser mudadas;
8. Quando as crianças sugerem regras inaceitáveis, responda com persuasão e explicação;
9. Desenvolva um procedimento pelo qual todos possam concordar com as regras;
10. Saliente que os professores também devem seguir as regras (p.4).

Neste processo de construção, é necessário que as regras sejam escritas tal e qual como as crianças as mencionam, pois, assim, serão recordadas mais facilmente por si (Devries & Zan, 1998, citados por Montês, Gaspar & Píscalho, 2010). Quando se processa esta partilha de sugestões e decisões de regras de sala, estas devem ser escritas em cartazes e afixadas nas paredes da sala, para que seja possível que as crianças as consultem sempre que considerarem necessário (Formosinho et al., 1996, citados por Montês, Gaspar & Píscalho, 2010). De acordo com estas últimas autoras, os cartazes poderão conter ilustrações relacionadas com as regras, ilustrações essas que poderão e deverão ser feitas pelas crianças, bem como as assinaturas das mesmas. Para além disso, as autoras referem a possibilidade de elaborar um registo escrito das regras nos portefólios individuais das crianças.

1.3. Implementação de regras e o papel do Educador de Infância

Após todo o processo de construção de regras de sala segue-se o processo de implementação das mesmas. Este processo consiste em encaminhar as crianças no sentido de cumprirem as regras e de manifestarem comportamentos adequados, promovendo a disciplina nas crianças. Brazelton e Sparrow (2005) defendem que a

disciplina é uma forma de nortear “o desenvolvimento moral das crianças (...) ver que as regras levam em conta as necessidades de todas as pessoas e não só as suas. (...) Tem primeiro que ser orientada pelas consequências das suas ações” (p. 37). Assim sendo, o EI deve definir consequências que poderão ser aplicadas como forma de prevenção e de correção do incumprimento das regras estabelecidas (Curwin & Mendler, 1987, citados por Carita & Fernandes, 1999). Como uma das consequências, Brazelton e Greenspan (2002, citados por Montês, Gaspar & Píscalho, 2010) referem que o castigo poderá ser utilizado em certas situações, logo após o mau comportamento da criança e devido ao incumprimento das regras, mas que “deve ser breve e respeitar os sentimentos das crianças” (p. 47).

O EI deve ser capaz de fazer a manutenção dos comportamentos, definindo estratégias a utilizar para ajudar as crianças a interiorizarem as regras, bem como estratégias para aplicar quando aquelas não são cumpridas, “incluindo as recompensas e os castigos aplicáveis, respetivamente, àqueles que as respeitam e aos que as transgridem” (Carita & Fernandes, 1999, p. 100). No entanto, é importante que o EI converse com a criança quando esta transgredir uma regra, promovendo uma reflexão conjunta e recordando a regra. Desta forma, apoia a criança, deixando a colocação de regras de ser uma imposição, para se constituir como uma ajuda para a criança desenvolver as suas capacidades sociais e morais (Dolto, 1998, citado por Oliveira & Ribeiro, 2012). Maccoby (1980, citado por Katz & McClellan, 1996) partilha da mesma opinião, preconizando que, após um comportamento desadequado, os EI devem conversar com a criança sobre a situação, ao invés de puni-las.

A literatura apresenta orientações que podem ser utilizadas pelo EI no processo de implementação das regras de sala. Uma delas é o método comparativo. Quando o EI se refere a uma criança, dizendo-lhe que gosta da forma como está sentada, por comparação, a criança que apresenta o comportamento menos adequado perceberá que terá de alterá-lo. Da mesma forma, reforça o comportamento adequado. No entanto, este método poderá ser prejudicial para as crianças, pois pode levá-las a sentirem-se criticadas. Os EI que o utilizam veem-no, ainda assim, como uma forma de reforço e elogio ao comportamento adequado (Katz & McClellan, 1996). As mesmas autoras apresentam o método de reflexão. Este é utilizado pelos EI quando uma criança não cumpre uma regra e tem um comportamento desadequado. O tempo de reflexão não deve ser utilizado como forma de punição, pois a criança pode desenvolver sentimentos de humilhação. Assim, a forma correta de utilizar este método “corresponde a retirar as crianças perturbadoras do fluxo da acção que elas parecem incapazes de gerir, de tal modo que se acalmem e readquiram controlo sobre os seus impulsos” (p. 30). No final

do tempo de reflexão, deve existir uma conversa com a criança sobre a sua atitude. Após este tempo, a criança já pode acalmar-se e tem oportunidade de perceber e repensar o seu comportamento (Brazelton & Sparrow, 2005). Os autores anteriormente mencionados apresentam o silêncio como outra estratégia para mostrar à criança que não está a cumprir uma regra e tentar que esta perceba o que não está correto.

O reforço é uma estratégia apresentada pelo modelo teórico de modificação de condutas (Carita & Fernandes, 1999) para a implementação das regras. Segundo Brunner e Zeltner (2002), reforço “existe quando a probabilidade de ocorrência (frequência) de um comportamento através de suas consequências” (p. 227) aumenta. Assim, o reforço positivo acontece quando uma criança recebe estímulos positivos depois de manifestar um determinado comportamento, podendo este comportamento repetir-se com mais frequência. Brunner e Zeltner (2002) apontam ainda que, no reforço negativo, a retirada de um estímulo positivo permite reduzir a ocorrência de um comportamento. Neste sentido, “o castigo positivo pode ser considerado um estímulo suficientemente agradável para não se repetir o comportamento originário do castigo” (Carita & Fernandes, 1999, p. 104). Posto isto, o EI deve utilizar o reforço negativo e positivo de acordo com a situação e as características de cada criança, promovendo o cumprimento e interiorização das regras pelas crianças respeitando-as e aceitando-as como elas são.

Face a tudo o que foi exposto anteriormente, é possível que estes processos de construção e de implementação das regras suscitem, no EI, algumas dificuldades. Estrela (1992) refere que a energia que o EI aplica nestes processos pode levar a “sentimentos de frustração e desânimo e ao desejo de abandono da profissão” (p. 107), uma vez que os docentes podem sentir-se pouco eficazes, tensos e desgastados. Estas dificuldades deverão ser ultrapassadas, de modo a tornar possível a criação de um desenvolvimento social positivo nas crianças. Relativamente a esta temática das dificuldades sentidas pelos EI, não existem, no momento, muitos estudos ou artigos que a abordem. No entanto, alguns autores apresentam formas de superar os obstáculos que podem surgir relativamente a este assunto.

Nos momentos de implementação de regras, os educadores utilizam perguntas para perceber se a criança considera que está a agir de forma correta em determinadas situações, por exemplo. Isto pode levantar dificuldades pois, no momento do incidente, as crianças podem sentir que as suas necessidades estão a ser desrespeitadas, não considerando o outro ou a influência das suas ações no ambiente e nas relações. O EI deve exprimir “a sua opinião sobre o comportamento desejável de forma clara, honesta

e credível” (Katz & McClellan, 1996, p.26), mudando assim o comportamento das crianças e motivando-as para o que é adequado. Esta forma clara e credível permitirá orientar o discurso, não para a forma como a criança vê a sua atitude, mas para aquilo que é, efetivamente, correto. Os autores referidos acima apresentam um exemplo que permite compreender o discurso que o EI deve ter. Segundo os mesmos, se o EI pretende, por exemplo, que duas crianças interajam uma com a outra, não deverá perguntar se a criança acha que pode incluí-lo na sua brincadeira, mas antes sugerir que o outro seja incluído. Por isto, o EI deve ter atenção à forma como utiliza a pergunta, para que esta seja construtiva de comportamentos adequados, e não o contrário.

Segundo Caritas e Fernandes (1999), o EI deve refletir sobre as situações de não cumprimento das regras, e perceber como pode chegar a acordo com as crianças, intervindo de forma a criar um ambiente de sala favorável para as mesmas. Em suma, o papel do EI deverá ser assumido tendo em conta a situação e as suas particularidades, sendo que deve agir no momento de ocorrência do incidente. Assim, o EI deve alertar a criança para o incumprimento da regra, no sentido de encaminhá-la para aquilo que é adequado e que foi, previamente, delineado em grupo.

2. Problematização e metodologia

2.1. Problema, questões de investigação e objetivos/hipóteses

No presente estudo aborda-se o tema da construção e implementação de regras na sala de atividades em EPE, bem como as estratégias que, para o efeito, os EI podem usar e que promovam o desenvolvimento da autonomia e o bom funcionamento do grupo (Silva, 2016). O EI tem um papel fulcral no desenvolvimento das competências sociais das crianças as quais vão sendo desenvolvidas através das relações entre as crianças e os adultos da sala, em contacto com regras (Lino, 1996).

Uma vez selecionado o tópico de estudo, foi necessário formular a questão de investigação que consiste no fio condutor de todo o estudo e que orienta o investigador na leitura, na seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados. Posteriormente, os objetivos do trabalho irão permitir responder a esta questão (Quivy & Campenhoudt, 1992):

Que estratégias adotam os educadores de infância para contruir e implementar regras na sala de atividades?

Carita e Fernandes (1999) referem que a construção de regras permite orientar as relações estabelecidas entre as crianças e os adultos, bem como todo o trabalho desenvolvido em contexto de sala de atividades. A construção deverá ser orientada por um conjunto de estratégias como, entre outras, a negociação entre as crianças e o EI, e a escrita das regras tal como são referidas pelas crianças e afixadas (Montês, Gaspar & Píscalho, 2010; Tomás, 2014; Carita & Fernandes, 1999).

Quanto à implementação das regras, é um processo que consiste em promover a sua interiorização pelas crianças, proporcionando um ambiente educativo calmo com comportamentos adequados. Assim, o EI deverá reger-se por estratégias orientadoras que permitam que a criança perceba que a regra é comum a todos e que existem consequências, predefinidas pelo EI, quando o seu incumprimento ocorre (Brazelton & Sparrow, 2005; Curwin & Mendler, 1987, citados por Carita & Fernandes, 1999).

Os dois processos acima expostos poderão suscitar no EI algumas dificuldades que terão de ser ultrapassadas de forma a promover nas crianças a aquisição de competências sociais. A literatura consultada não proporcionou uma informação esclarecedora sobre eventuais obstáculos que o EI possa encontrar na construção e implementação de regras nem sobre estratégias que possa adotar para as contornar.

Neste contexto, e tendo em conta a questão de partida formulada, definimos os seguintes objetivos gerais para o trabalho:

1. Identificar as estratégias utilizadas pelos EI na construção e implementação de regras de sala;
2. Conhecer as regras de sala que os EI consideram prioritárias;
3. Identificar as dificuldades sentidas pelos EI na construção e implementação de regras de sala e o modo como as procuram ultrapassar.

2.2. Abordagem e *design* do estudo

Paradigma qualitativo

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa. Para se poder dar resposta aos objetivos do estudo, e identificar estratégias que os EI utilizem para construir e implementar regras de sala, considerou-se que seria mais adequada uma abordagem qualitativa. Uma investigação orientada por um paradigma qualitativo permite ao investigador envolver-se “no mundo pessoal dos sujeitos” (Coutinho, 2013, p. 18), interpretar e compreender as situações que os envolvem e o significado que dão aos acontecimentos, em suma, perceber o ponto de vista do indivíduo (Latorre et al., 1996; Mertens, 1998 citados por Coutinho, 2013). O investigador está diretamente ligado com o que está a ser investigado podendo alargar os seus horizontes com as informações que vão surgindo (Gadamer, 1975, citado por Coutinho, 2013). Como se pretende compreender as estratégias que os EI adotam para construir e implementar as regras considerou-se que seria fundamental o envolvimento do investigador e um contacto direto com os participantes. Bogdan e Biklen (1994) defendem que

os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (p. 48).

Estudo de caso

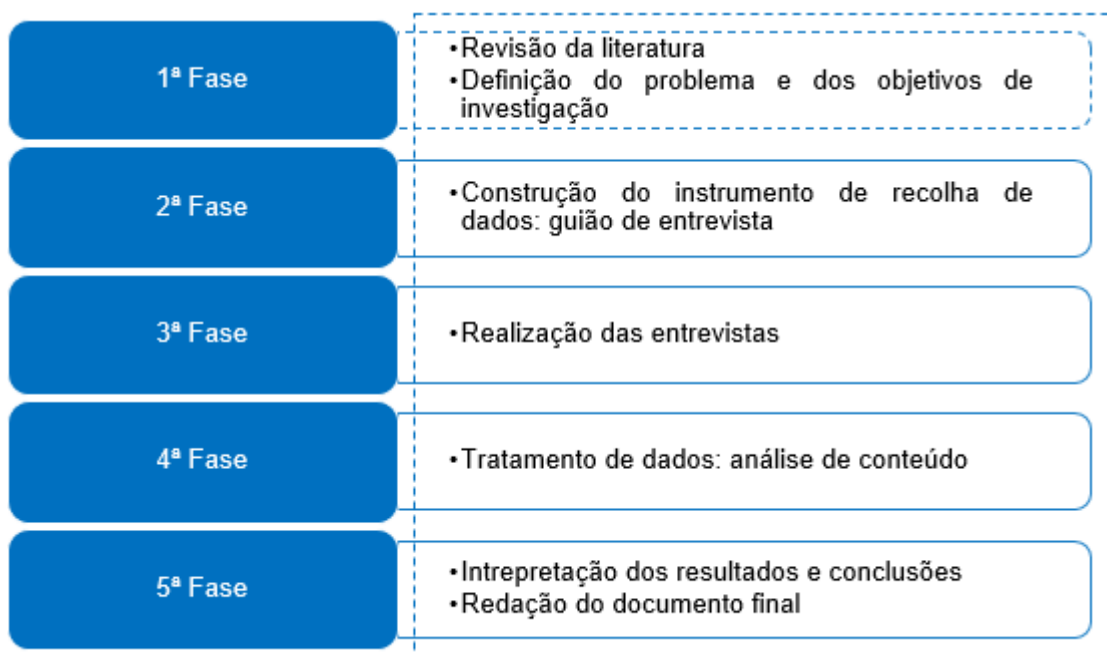
O estudo centrou-se num contexto educativo específico, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que abrange as valências de creche e de EPE. Procurou-se caracterizar como, naquele contexto, os EI atuam perante o mesmo fenómeno educativo, as regras de sala. O estudo de caso afigurou-se como a solução

metodológica mais adequada para responder ao desafio colocado. O estudo de caso consiste numa “exploração de um único fenómeno, limitado o tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada. É um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida” (Sousa & Batista, p. 64). Estas mesmas características são salientadas por Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994) e Nisbett e Watt (1978, citados por Marli, 1984). É uma metodologia que assenta numa descrição da realidade sobre o estudo e que permite ao investigador ter um contacto próximo com o contexto que está a ser estudado (Bogdan & Biklen, 1992, citados por Aires, 2011). Marli (1984) caracteriza o estudo de caso como “uma forma particular de estudo” (p. 52) que permite a utilização de várias técnicas de recolha de dados, como “observação, entrevista, fotografias, gravações, documentos, notações de campo e negociações com os participantes do estudo” (Marli, 1984, p. 52).

Fases do estudo

O estudo realizou-se em diferentes fases ou etapas, de acordo com as indicações da literatura para a investigação qualitativa (Quivy & Campenhoudt, 1992). O quadro 1 apresenta esquematicamente os cinco principais momentos do trabalho. Embora decisiva numa primeira fase, para a definição do problema e objetivos do estudo, a revisão da literatura acompanha todo o processo investigativo.

Quadro 1. Fases do estudo



2.3. Contexto de realização e participantes

O estudo foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), um jardim-de-infância, situada no concelho de Sintra e que integra as valências de creche, dos quatro meses aos três anos, e de pré-escolar, dos três aos seis anos.

Participaram no estudo as cinco EI que se encontravam a desempenhar funções na respetiva instituição, com crianças de diferentes faixas etárias, desde o berçário até aos cinco anos. No entanto, todas as participantes já tinham exercido funções em EPE. As EI possuíam entre dez e vinte anos de serviço, com experiência de trabalho em outras instituições e em diferentes valências de ensino. Uma das participantes encontrava-se em regime de substituição de outra EI da instituição.

O contexto e as participantes do estudo foram escolhidos de forma intencional, selecionados pelo investigador “a partir de critérios específicos” (Aires, 2011, p. 22), tais como, o exercício prévio de funções em EPE e a familiaridade do investigador com o local de investigação. Segundo a mesma autora, esta é uma seleção de participantes opinática, pois o investigador seleciona os participantes de acordo com os seus conhecimentos e experiência no tema do estudo.

2.4. Recolha de dados

2.4.1. Técnicas e instrumentos

Entrevista semidiretiva

A técnica utilizada para a recolha de dados foi a entrevista porque permite simultaneamente compreender os sujeitos e recolher informações de diversos temas (Amado & Ferreira, 2013). Os mesmos autor referes que a entrevista é um meio de passagem de informação direta entre o investigador e o sujeito, orientada por objetivos específicos. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), o contacto direto entre o investigador e o sujeito permite que a entrevista não se afaste dos objetivos do estudo. Bogdan e Biklen (1994) reforçam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”, o que permite ao investigador ter uma ideia sobre a forma como o sujeito interpreta determinado assunto. Neste sentido, afigurou-se pertinente a escolha da entrevista pelo acesso que permite às representações dos participantes sobre as suas práticas de construção e implementação de regras. A técnica da entrevista apresenta vantagens como a profunda análise das informações

recolhidas, bem como a “flexibilidade e fraca directividade do dispositivo” (Quivy & Campenhout, p. 195) permite ao investigador uma recolha de declarações e interpretações dos entrevistados de acordo com o seu quadro de referências. Os mesmos autores referem algumas limitações: por um lado, a flexibilidade do método pode intimidar um investigador que não consiga trabalhar com técnicas sem diretrizes precisas e, por outro lado, o mesmo fator pode levar o investigador a pensar que pode ter uma conversa com o entrevistado totalmente informal. Também o facto de esta técnica ter um “carácter pouco técnico da formação exigida não ajuda o investigador que tenciona pôr em prática este método a fazer uma estimativa correta do seu nível de competência na matéria” (Quivy & Campenhout, 1992, p. 195).

Para este estudo, o tipo de entrevista que se considerou adequado foi a semidiretiva, pois permite ao investigador dispor de um conjunto de perguntas orientadoras que promovem a recolha da informação necessária. As perguntas estão organizadas por ordem lógica num guião que vai permitir a interação entre o investigador e o entrevistado, de forma a obter toda a informação essencial para o estudo. Para além disto, proporciona liberdade ao entrevistado nas respostas, fazendo com que o mesmo não se sinta pressionado a responder de acordo com juízos de valor (Quivy & Campenhout, 1992; Amado & Ferreira, 2013; Sousa & Batista, 2011). A entrevista semidiretiva irá possibilitar a recolha informações sobre as experiências dos EI, sem os pressionar e possam falar abertamente sobre as suas experiências. Assim, o investigador apenas orientará os entrevistados a responder de acordo com os objetivos do estudo, recolhendo a informação necessária para o mesmo.

O guião de entrevista

Foi necessário construir o instrumento de recolha de dados, o guião de entrevista (anexo 1), para o investigador poder orientar a entrevista semidiretiva. Este instrumento “resulta de uma preparação para a entrevista” (Amado & Ferreira, 2013), pois irá permitir gerir as perguntas a serem realizadas. No guião estão presentes os objetivos e as perguntas orientadoras organizadas de forma lógica, bem como algumas perguntas de recurso que permitem ao investigador aplicá-las quando o entrevistado não fornece a informação necessária. Segundo Amado e Ferreira (2013), o guião deve organizar-se por blocos temáticos, sendo que o primeiro é o bloco de legitimação da entrevista, em que o entrevistador apresenta o tema da mesma, os seus objetivos e informa sobre o anonimato das informações recolhidas. Os seguintes blocos serão estabelecidos de acordo com a temática da entrevista. De acordo com Amado e Ferreira (2013), o guião é um “um instrumento fundamental para a correta e útil condução da entrevista” (p. 215).

O guião deste estudo foi construído de acordo com as indicações de Amado e Ferreira (2013) e possui a estrutura indicada no quadro 2. As perguntas colocadas eram de carácter aberto, permitindo ao entrevistado falar abertamente, sem questões dicotómicas e singulares (Amado & Ferreira, 2013).

Quadro 2. Estrutura do guião de entrevista

Tópicos da entrevista	Objetivos gerais
1. Caracterização da entrevistada	Reunir Informações gerais sobre formação e percurso profissional dos entrevistados.
2. Importância das regras de sala	Compreender como os entrevistados interpretam o papel das regras de sala na EPE (Silva, 2016).
3. Processo de construção e implementação de regras de sala	Identificar estratégias de construção e implementação de regras de sala (Montês, Gaspar & Píscalho, 2010; Formosinho et al., citados por Montês, Gaspar & Píscalho, 2010).
4. Dificuldades na construção e implementação das regras de sala	Identificar dificuldades no processo de construção e implementação de regras e estratégias para as ultrapassar (Estrela, 1999; Katz & McClellan, 1996; Carita & Fernandes, 1999).

2.4.2. Procedimentos

As cinco entrevistas foram precedidas de um primeiro contacto com cada uma das participantes durante o qual se explicou o objetivo geral do trabalho e se calendarizou a recolha de dados. De acordo com Amado e Ferreira (2013), é necessário preparar a entrevista, bem como confirmar a possibilidade de utilizar o gravador, explicar os objetivos da entrevista e identificar o lugar onde a mesma será realizada. Assim, foi necessário ter uma conversa prévia com as entrevistadas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o investigador deve combinar o momento “para se encontrar com os sujeitos, com vista a conduzir uma entrevista mais formal” (p. 134). As realizações das entrevistas decorreram dentro da instituição em espaços diferentes de acordo com as preferências de cada EI, e tiveram uma duração total de quarenta e nove minutos.

No decorrer das entrevistas, o investigador apresentou-se às entrevistadas como alguém que pretende adquirir conhecimentos sobre o tema da entrevista, de forma a

deixar as entrevistadas descontraídas e a conquistar a sua confiança (Amado & Ferreira, 2013). As entrevistas foram iniciadas com perguntas sobre as suas experiências profissionais e o motivo de escolha da profissão de EI para que as entrevistadas se sentissem confortáveis. Seguidamente, foram colocadas questões opinativas sobre o tema e, por último, outras mais específicas sobre o processo de construção e implementação de regras na EPE, conforme previsto pelos objetivos do estudo (Amado & Ferreira, 2013).

2.5. Tratamento e análise de dados: análise de conteúdo

Após a recolha dos dados, é imperativo proceder à sua análise e tratamento. Para efetivar estes dois últimos processos, utilizou-se a análise de conteúdo, que consiste

[na] desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultando de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as produções de produção de análise (Vala, 1986, p. 104).

Lima (2013) também defende que a análise de conteúdo deve ser utilizada como uma forma de sintetizar a informação existente, de forma a interpretar as “principais tendências e padrões presentes nos seus dados” (p. 7).

Segundo Vala (1986), é necessário que o investigador realize determinadas operações antes de iniciar a análise, entre elas “a delimitação dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico orientador de pesquisa” (p. 109). Após estas duas etapas, o investigador deve proceder à “constituição de um *corpus*; definir categorias e unidades de análise” (Vala, 1986, p. 109). Seguidamente, é essencial assegurar a fidelidade e validade da análise de conteúdos.

Delimitação dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico

Procurou-se que a análise de conteúdo ajudasse a compreender as estratégias que o EI utiliza para a construção e implementação de regras de sala em educação pré-escolar e perceber quais as dificuldades sentidas pelos mesmos nestes processos e formas de ultrapassá-las. Assim, tanto os objetivos como o referencial teórico de análise correspondem aos do estudo (Vala, 1986).

Constituição do corpus da análise

O material para a análise consistiu num conjunto de cinco entrevistas realizadas a cinco EI. As gravações áudio das entrevistas foram transcritas na íntegra (anexos 2,3,4,5,6), constituindo-se assim o *corpus* da análise (Vala, 1986), ou seja, o “conjunto dos documentos que serão objeto da análise de conteúdo” (Lima, 2013, p. 9).

Unidades de análise

A análise de conteúdo prevê a definição de três tipos de unidades de análise, conforme indicações de Vala (1986) e Lima (2013): unidade de registo (UR), unidade de contexto e unidade de numeração (UE). A UR consiste no “segmento de texto que é objetivo de “recorte”, isto é, de seleção para a análise” (Lima, 2013, p. 9). É um segmento de texto com sentido, retirado do *corpus* da análise, que se pode atribuir a uma determinada categoria (Vala, 1986). Procurou-se que os segmentos de texto fossem o mais pequenos possível, embora mantendo o seu significado intrínseco, para promover a objetividade da análise. A unidade de contexto permite contextualizar e caracterizar a unidade de registo (Vala, 1986; Lima, 2013), sendo útil para facilitar a compreensão do investigador sobre determinada unidade de registo. Optou-se por considerar como unidade de contexto a entrevista na íntegra. A UE atribui ao *corpus* da análise uma classificação através de numeração aritmética ou geométrica, o que permitirá a identificação da frequência de cada unidade de registo nas categorias (Vala, 1986). Na presente análise, considerou-se como UE o sujeito que expõe uma opinião ou que expressa uma posição sobre os temas evocados na entrevista.

Categorização

O processo de categorização realizou-se com recurso ao *software* MAXQDA (*Qualitative and Mixed Methods Data Analysis Software* – demo, versão 12.3.1) para facilitar a identificação das UR e, simultaneamente, promover a objetividade e validade interna da análise de conteúdo.

O processo de categorização consiste, para Vala (1986), em desacentuar a complexidade do discurso dos participantes e organizar um código-chave para responder aos objetivos de estudo. Uma categoria tem os conceitos-chave que se pretende apreender e que “descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 1986, p. 111). Neste caso, na categoria são apenas incluídos segmentos do texto que façam referência a indicadores relacionados com o conceito desta categoria. No estudo, foram definidas *a priori* 6 categorias (cat.) e 2 subcategorias (subcat.) em resultado de

interação entre o quadro teórico, o problema e os objetivos do estudo. É esta interação que permite a deteção prévia das categorias no *corpus* da análise (Vala, 1986). No decorrer do processo e devido à natureza do material reunido, emergiram 17 subcategorias. O tratamento dos dados deste estudo é, portanto, misto, baseado na combinação dos dois processos, a definição de categorias *a priori* e *a posteriori*. As categorias foram definidas com base em critérios de exaustividade, e de exclusividade, conforme indicado por Vala (1986).

Para se sintetizar o sistema de categorias e para facilitar a sua utilização, elaborou-se um “dicionário de categorias” (anexo 7) fazendo corresponder a cada subcategoria a sua descrição e UR exemplificadores (Lima, 2013).

Fiabilidade

Uma vez construído o sistema de categorias, o passo seguinte consiste em analisar a respetiva fiabilidade. Para o efeito, seguiram-se as indicações teóricas de Lima (2013) e Vala (1986). Numa primeira análise, selecionaram-se aleatoriamente (com recurso ao Microsoft Excel) 50% do total dos segmentos de texto (100 UR). Procedeu-se, de seguida, ao cálculo da fiabilidade intercodificadores que consiste na análise, individual e independente, por dois codificadores, da mesma amostra de UR (Vala, 1986; Lima, 2013). Para efetuar o cálculo, utilizou-se a seguinte fórmula (Vala, 1986): $F = 2(C_{1,2}) / C_1 + C_2$. Em síntese, o grau de fiabilidade calcula-se dividindo o número de categorias comuns entre os dois codificadores ($C_{1,2}$) pelo total de categorias identificadas por cada um dos codificadores ($C_1 + C_2$). Obteve-se uma fiabilidade de .62, considerada baixa, o que torna necessário proceder a uma revisão das categorias e a nova estimativa da fiabilidade (Lima, 2013). Para a segunda análise, procedeu-se a uma nova seleção aleatória de uma amostra de 110 segmentos de texto e a novo cálculo intercodificadores, desta vez utilizando como coeficiente de fiabilidade o *alpha* de Krippendorff (*Kalpha*) (2013) calculado no IBM SPSS (versão 21) com recurso à macro de Hayes (Haye & Krippendorf, 2007) propositadamente instalada para o efeito. Obteve-se um *Kalpha* de .72 (para variáveis nominais e com uma *bootstrap sample* de 2000; anexo 8), valor que para Landis, Koch e Fleiss (1977 e 1981, citados por Lima, 2013), representa um bom nível de fiabilidade. No entanto, importa referir que, segundo Vala (1986), o facto de a fiabilidade apresentar valores elevados não é “sinónimo de validade” (p. 117), podendo apenas significar que os dois codificadores se orientam “segundo um mesmo critério desadequado de classificação” (p. 117).

3. Apresentação e discussão de resultados

Neste ponto do trabalho, será realizada a apresentação e discussão dos resultados obtidos, organizados em seis categorias e dezanove subcategorias, dezassete das quais emergiram durante análise de conteúdo (Quadro 3). Na sua totalidade, as categorias agrupam um total de 220 unidades de registo. A exposição e discussão dos resultados será organizada por objetivo do estudo.

Para contextualizar e realçar a significância dos testemunhos, será relevante realçar algumas das *características das EI participantes* (categoria 1, Quadro 3). Apesar de exercerem a sua profissão na mesma instituição, as EI têm experiências académicas e profissionais: realizaram a *formação inicial* (subcat. 1.2) em instituições distintas - ISCE (Entrevistadas 3 e 4), ESJD (E2) e ESMU (E1 e E5); têm *percursos profissionais* (subcat. 1.3) distintos (por exemplo, em ATL, Creche). Não obstante as diferenças de perfil, todas reportaram que *a escolha* (subcategoria 1.1) pela profissão foi devido ao gosto que sentiam relativamente ao trabalho feito com e para crianças:

“eu comecei a perceber que era isto que queria quando todos os dias queria vir com ela para o colégio” [E4, linha 8;9]

“Sempre gostei de crianças... A minha mãe era auxiliar e as minhas duas irmãs também são” [E3, l 12;13]

Quadro 3. Resultados da análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias	UE	UR	%
1. Caracterização geral da entrevistada	1.1. A escolha pela EPE*	5	27	38
	1.2. Formação inicial	5	17	24
	1.3. Percurso profissional	5	27	38
t:			71	100
2. Contributo das regras	2.1. Promoção de limites na sala*	4	14	61
	2.2. Desenvolvimentos social da criança*	4	9	39
t:			23	100
3. Estratégias de construção de regras	3.1. Dependem das características/ maturidade*	4	13	33
	3.2. Devem ser escritas e afixadas*	5	9	23
	3.3. Construção participada*	5	9	23
	3.4. A construção deve ser o mais precoce possível*	4	8	21
t:			39	100
4. Estratégias de implementação de regras	4.1. Seleção de um líder*	3	3	14
	4.2. Relembrar as regras*	5	13	59
	4.3. Reforço sobretudo positivo*	4	6	27
t:			22	100
5. Regras prioritárias	5.1. "Respeitar para ser respeitado"	5	14	40
	5.2. Regras/convenções sociais*	5	12	34
	5.3. Boa postura à mesa*	1	3	9
	5.4. Outras regras*	4	6	17
t:			35	100
6. Dificuldades sentidas pelos EI	6.1. Depende do grupo*	5	14	47
	6.2. Falta de continuidade EPE – família*	3	6	20
	6.3. Estratégias diversificadas para contornar as dificuldades*	4	10	33
t:			30	100
Total:			220	

*Categorias emergentes

Emergiu da análise de conteúdo informação sobre a importância que as EI atribuem às regras, em termos de *contributos gerais* (cat. 2) para as crianças e para a vida da sala de atividades. Foram realçadas como qualidades, o esclarecimento da

criança sobre o que podem e não fazer na sala de atividades (subcat.2.1), promovendo a organização da vida social da sala (Caritas & Fernandes, 1999):

“Eu acho que lhes dá um bocadinho aquela segurança do saberem o que podem fazer” [E1, l 39]

“durante o tapete eles sabem como devem se comportar depois a transição de uns lugares para os outros” [E2, l 37;38]

A existência de regras regula os comportamentos das crianças, ajudando a que desenvolvam as suas competências sociais (Montês, Gaspar & Píscalho, 2010; Silva, 2016; Fonseca & Rosa, 2015; Leif & Delay, 1965, citados por Montês, Gaspar & Píscalho, 2010). Na opinião das participantes, as regras ajudam as crianças a saber como se devem comportar em sociedade (subcat. 2.2):

“uma criança que tenha as regras bem estipuladas e que perceba como é que se pode conviver na sociedade” [E3, l 58;59]

“são eles saberem estar em sociedade e perante o outro” [E4, l 55;56]

Estratégias usadas para construir e implementar regras de sala (O1)

Ter em consideração as *características/maturidade* (subcat 3.1) das crianças, foi realçado com alguma intensidade (UR=13) por 4 das participantes como um aspeto decisivo para o processo de construção de regras de sala. Esta posição encontra fundamento na literatura, sobre o trabalho e a intervenção do EI: deve adequar as suas práticas às características das crianças e aos seus níveis de desenvolvimento, tendo sempre em consideração que as crianças se desenvolvem a ritmos diferentes (Peterson & Felton-Collins, 1986). Os mesmos autores apontam, ainda, que é necessário que o EI compreenda “que as crianças aprendem segundo uma escola própria e de acordo com os seus interesses e transpor esta consciência para prática, através de uma instrução individualizada e dos centros de aprendizagem” (p. 29). Uma das unidades de registo foca isto mesmo:

“o que vamos implementar nos bebés ou nos dois anos não é a mesma coisa que fazemos nos três, quatro e cinco” [E3, l 49;50]

Iniciar a construção de regras o mais cedo possível na vida escolar das crianças (subcat. 3.4.) é também defendido por 4 das EI:

“As regras na sala são muito importantes implementá-las logo desde muito cedo” [E3, l 46]

Tal como defendido por diversos autores (por exemplo, Silva, 2016; Carita & Fernandes, 1999; Leif & Dalay, 1965, citados por Montês, Gaspar & Píscalho, 2010), a aprendizagem das regras ajuda as crianças no processo de aquisição de competências sociais, permitindo que construam a sua identidade e valores. Em suma, permite-lhes a aquisição de aptidões para a vida futura em sociedade. Neste sentido, quanto mais cedo for desenvolvida, com as crianças, a construção de regras, mais cedo as mesmas irão adquirir as competências necessárias à sua integração social e construção da sua identidade pessoal.

Foram apontadas pelas EI essencialmente duas estratégias para a definição adequada de regras de sala: uma *construção participada* (subcat. 3.3); *escrever e afixar as regras* (subcat. 3.2).

A primeira atribui às crianças um papel ativo e um protagonismo na construção de regras. Trata-se de uma estratégia em sintonia com as indicações da literatura. As crianças devem ter oportunidade de participar nas decisões da vida da sala o que inclui, naturalmente, participar na construção de regras, podendo dar a sua opinião individualmente ou de forma conjunta (Silva, 2016; Montês, Gaspar & Píscalho, 2010; Katz & McClellan, 1996; Tomás, 2014; DeVries & Zan, 1998, citados por Pereira & Caetano, 2012; Carita & Fernandes, 1999).

“ao verem que foram eles que estabeleceram as regras acho que eles vão lhe dar outra importância” [E2, I 59;60]

“a ideia é perguntar a cada um deles o que é que eles acham de importante em termos de regras de sala, porque eles já sabem o que é que significa o conceito de regras” [E4, I 65;66;67]

No que diz respeito à segunda estratégia, de acordo com Montês, Gaspar e Píscalho (2010), Devries e Zan (1998, citados por Montês, Gaspar & Píscalho, 2010) e Formosinho et al. (1996, citados por Montês, Gaspar & Píscalho, 2010), as regras devem ser escritas tal como são mencionadas pelas crianças e, seguidamente, afixadas nas paredes da sala de atividades. Para o efeito, podem ser utilizadas diferentes técnicas e formas de exposição das regras:

“tem-se um, uma cartolina onde cada um vai dizendo algumas regras e nós vamos pondo e vamos ilustrando, ou com desenhos feitos por eles ou com imagens que tiramos da internet” [E3, I 91;92;93]

“ser [escrita com o que eles dizem e] desenhado por eles e afixado na parede” [E5, I 54;55]

Quanto às *estratégias de implementação de regras* (cat. 4), emergiram três subcategorias. *Relembra-las* (subcat.4.2) quando não estão a ser cumpridas, foi a mais referida (UR=13) pelas cinco participantes:

“se uma criança não cumprir uma regra, fala-se com a criança sobre isso” [E5, l 57;58]

“[Re]lembrávamos quando não estavam a ser cumpridas [as regras]” [E1, l 55;56]

Uma forma do EI ajudar as crianças a aceitar e a cumprir as regras é promover uma reflexão conjunta, de forma de alcançar um acordo e, assim, promover a existência de um ambiente educativo de sala favorável, levando-as a perceber qual o comportamento adequado a ter (Caritas & Fernandes, 1999; Katz & McClellan, 1996). Este tipo de atitude ajuda a criança no processo de desenvolvimento das suas competências sociais e morais (Dolto, 1998, citado por Oliveira & Ribeiro, 2012; Maccoby 1980, citado por Katz & McClellan, 1996).

O uso de um *reforço sobretudo positivo* (subcat. 4.3) foi uma segunda estratégia reportada (UR=6) pelas EI que consideram ser uma forma de as crianças se sentirem mais elogiadas, em oposição ao que acontece com a aplicação do reforço negativo. No entanto, uma das entrevistadas refere usar o reforço negativo para que as crianças compreendam que não podem fazer determinada ação:

“O reforço positivo diário, isso pode acontecer através de medalhas, de estrelinhas, de palmas quando conseguiu superar algo” [E5, l 71;72]

“se o fizerem antes perdem o direito a brincar [saírem de uma área sem autorização]” [E4, l 89]

A utilização do reforço positivo quando a criança realiza uma determinada ação, promove o aumento da sua frequência: as crianças que recebem um reforço positivo irão cumprir a regra, pois sabem que o seu cumprimento terá uma consequência favorável (Brunner & Zeltner, 2002).

A *seleção de um líder do grupo* (subcat. 4.1) foi referida por três EI e consiste na escolha de uma das crianças para organizar a sala e verificar se os colegas cumprem as regras pré-estabelecidas. Segundo as participantes, as crianças respeitam o líder, porque sabem que, noutro dia, esse papel será assumido por uma delas:

“Dar a tarefa ao ajudante do dia para ver quem se está a portar mal e as crianças acabam por respeitar mais porque é um menino que está a fazer e que eles vão fazer em outro dia” [E2, l 78;79;80]

Não se encontrou na literatura nenhuma referência direta à utilização desta estratégia pelos EI. No entanto, de acordo com Vygotsky (citado por Rebello & Passos, s.d.), as crianças devolvem-se através da interação com os outros e com o meio. Os comportamentos vão sendo apreendidos e adquiridos através da interação não só com adultos, mas, também, com outras crianças. Vygotsky (1993, citado por Bastos & Pereira, 2003) refere que as crianças imitam os outros, o que implica que aprendem com a ajuda dos outros. Este tipo de aprendizagem é situado, teoricamente pelo autor, na Zona de Desenvolvimento Proximal, que contempla todas as capacidades que a criança ainda não adquiriu totalmente, mas que consegue executar por meio da imitação de alguém que faz parte do seu meio. Assim, é possível associar a estratégia relacionada com o líder do dia com o referencial teórico anteriormente referido, uma vez que tem por base a ideia de que as crianças aprendem, não só, mas também, por imitação.

Regras de sala consideradas prioritárias pelos EI (O2)

Os resultados da análise de conteúdo permitiram identificar quatro tipos de regras que as EI consideram prioritárias. As que mais se destacaram foram *respeitar para ser respeitado* (subcat. 5.1) e *regras/convenções sociais* (subcat. 5.2): a primeira, apresentada como se de um lema se tratasse, diz respeito a regras que promovem uma convivência positiva e uma boa relação entre as crianças e, em consequência, um bom ambiente na sala de atividades. São regras imbuídas de valores essenciais à socialização, tais como a importância de respeitar o outro. Cabe ao EI ajudar as crianças a compreender e a aceitar as diferenças entre os sujeitos (Silva, 2016):

“é muito importante que eles se respeitem” [E4, l 86]

“regras de amizade, o companheirismo” [E3, l 100]

A importância conferida às *regras/convenções sociais* também se destacou. São igualmente componentes essenciais da vida em sociedade, pois ajudam o indivíduo na sua integração social:

“colocar o dedo no ar par falarem” [E4, l 86;87]

“o saber ouvir” [E2, l 65]

Umás e outras regras são promovidas pelo EI durante os momentos de diálogo na sala de atividades, tomadas de decisões ou partilhas de ideias no grupo. É nestes momentos de partilha, essencialmente, que o EI promove o respeito pela vez do outro (Silva, 2016).

As *outras regras* (subcat. 5.4) incluem as que as EI usam na sua prática pedagógica, para ajudar a orientar o ambiente educativo. Relacionam-se com os ideais das participantes e visam regular a sua prática pedagógica, por exemplo:

“mal chegam a sala tem que ir marcar a presença consoante a cor do dia da semana” [E4, I 83;84]

“a arrumação da sala” [E2, I 66]

Construir e implementar regras de sala: dificuldades e abordagens (O3)

As *dificuldades sentidas pelo EI* (cat. 6) no processo de construção e implementação de regras estão associadas às características dos grupos (subcat. 6.1), um aspeto salientado (UR=14) pelas cinco participantes. Dependem diretamente dos grupos, já que todos são constituídos por crianças com características diferentes:

“Isto [as dificuldades] tem muito a ver com o grupo em si” [E3, I 104]

Todas as crianças têm personalidades, valores, gostos, interesses e ritmos de aprendizagem diferentes, aspetos que influenciam a dinâmica da sala de atividades e aos quais o EI deve atender na sua prática, no sentido de tornar possível que todas realizem aprendizagens significativas (Peterson & Felton-Collins, 1986; Silva, 2016). A diversidade está também presente no elenco de estratégias usadas para *contornar as dificuldades* (subcat. 6.3) que vão surgindo, tanto na construção como na implementação de regras. Captar a atenção e cativar todas as crianças é um desafio que requer o recurso a estímulos variados:

“temos que estar sempre a arranjar estratégias novas, canções novas ou jogos novos” [E2, I 51;52]

“temos que arranjar estratégias [para implementar as regras]” [E3, I 105]

Para três das EI, algumas das dificuldades sentidas relacionam-se com o facto de não existir uma *continuidade entre a família e a EPE* (subcat. 6.2) no processo de implementação de regras: são aprendidas na EPE mas, em contexto familiar, os pais/familiares não dão continuidade a esse trabalho, o que acaba por dificultar a sua consolidação:

“senti porque as regras que eram da escola eram as opostas literalmente às de casa” [E5, I 65;66]

“acho que os pais se baldaram um bocadinho à sua função de colocar regras e passaram-na apenas para a escola” [E5, I 40;41]

“é importante haver depois também uma continuidade em casa [das regras]” [E3, l 54]

Segundo Silva (2016) é crucial a existência e o estabelecimento de uma relação entre a EPE e a família, pois ambos os contextos sociais estão envolvidos no processo de desenvolvimento da criança. Esta relação permite a partilha de informações entre os dois contextos, viabilizando um trabalho conjunto orientado para um mesmo fim: o desenvolvimento pleno da criança. Assim, é de extrema importância que se estabeleça entre família e EPE uma verdadeira parceria.

4. Conclusões e considerações finais

O presente estudo teve como finalidade analisar o processo de construção e implementação na EPE de regras na sala de atividades. Para o efeito, além dos contributos da literatura, contou-se com a colaboração de cinco EI que, através dos seus testemunhos, ajudaram a responder à questão: *que estratégias adotam os educadores de infância para construir e implementar regras na sala de atividades?*

Os resultados salientam que o processo de construção de regras deve ser adequado às características e nível de maturidade das crianças, desenvolvido o mais precocemente possível e de modo participada. Uma vez definidas, as regras devem ser escritas e afixadas em locais bem visíveis e acessíveis pelas crianças.

Quanto à implementação, as participantes realçaram como principal estratégia utilizada, relembrar as regras quando alguma criança as transgredir. A utilização do reforço positivo é também uma forma de promoverem o cumprimento, assim como a “seleção de um líder”, ou seja, a escolha de uma das crianças para organizar o grupo e a sala de atividades, porque as crianças antecipam que em outro dia serão elas a assumir aquele papel na sala de atividades. No quadro seguinte, sintetiza-se as sete estratégias identificadas pelas cinco EI que participaram no estudo.

Quadro 4. Estratégias de construção e implementação de regras de sala

Construção de regras de sala	Implementação de regras de sala
<ul style="list-style-type: none">• As estratégias dependem da características e maturidades das crianças	<ul style="list-style-type: none">• Relembrar quando são transgredidas
<ul style="list-style-type: none">• Devem ser escritas e afixadas	<ul style="list-style-type: none">• Reforço positivo quando são cumpridas
<ul style="list-style-type: none">• De forma participada pelas crianças	<ul style="list-style-type: none">• Seleção de um líder para orientar o grupo
<ul style="list-style-type: none">• O mais cedo possível	

Limitações do estudo

Neste ponto do trabalho, referem-se os constrangimentos sentidos na elaboração do estudo e as limitações que o mesmo apresenta. A falta de acesso a bases bibliográficas e a escassez de recursos na biblioteca do ISEC, dificultaram a pesquisa e a construção do quadro teórico do estudo. Para além desta limitação, o número reduzido de participantes, o estudo de um único contexto educativo e a utilização de uma única técnica de recolha de dados, podem ser consideradas limitações. Teria sido

provavelmente proveitoso envolver um maior número de EI, provenientes de estabelecimentos de EPE de locais e naturezas diferentes, complementar os dados das entrevistas com outros procedimentos da observação direta de situações educativas sobre a construção e implementação de regras de sala.

Implicações práticas

O estudo realizado, e respetivos resultados, poderá ser usado como uma referência para os (futuros) EI no que diz respeito a ideias para construírem a sua prática pedagógica, relativamente à temática das regras. Assim, as estratégias das participantes que se identificaram e analisaram, poderão ser adotadas por outros EI ou constituírem até um ponto de partida para a formulação e implementação de outras estratégias.

Também seria interessante dar continuidade a este trabalho, designadamente quanto ao processo de implementação das regras de sala, desenvolvendo, por exemplo, um estudo longitudinal que permitisse observar e compreender, ao longo do tempo, as dificuldades sentidas, as soluções encontradas e os resultados obtidos.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bastos, I. M. S. & Pereira, S. R. (2003). A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil, *Linhas*, 4(1). Consultado em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1206/1021>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativo em educação*. Lisboa: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2005). *O método Brazelton – A criança e a disciplina* (7ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Bunner, R. & Zeltner, W. (2002). *Dicionário de psicopedagógico e psicologia educacional*. (3ª ed.). Brasil: Editora Vozes.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1999). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?*. (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. (2ª ed.). Lisboa: Almedina.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (3ª ed.). Lisboa: Porto Editora.
- Fonseca, A. C. L. & Rosa, M. D. (2015). A construção da disciplina na educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. 153-160. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Katz, L. & McClellan, D. (1996). O Papel do Professor no Desenvolvimento social das Crianças. In J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino (Eds.), *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade* (1.ª ed.) (pp. 12-47). Lisboa: Texto Editora.
- Lino, D. (1996). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais – Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. In J.

- Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino (Eds.), *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade* (1.ª ed.) (pp. 76-109). Lisboa: Texto Editora.
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77-89
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology*, 3rd edition. London: Sage Publications, Inc.
- Lima, J. A. (2013). Por uma Análise de conteúdo mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.
- Marli, E. D. A. A. (1984). Estudo de caso: seu potencial na educação. *Caderno de Pesquisa*, 49, 51-54.
- Montês, A. R., Gaspar, S. & Píscalho, I. (2010). O processo de elaboração e implementação de regras no jardim-de-infância, *Interacções*, 15, 41-54.
- Oliveira, S., Ribeiro, F. (2012). A construção dos limites na educação infantil: compassos e descompassos entre o dizer e o fazer, *Lugares de Educação*, 2(2), 93-117.
- Pereira, M. R. & Caetano, L. M. (2012). A construção das regras e o desenvolvimento moral da criança: o papel do educador. In *Anais da Semana da Pedagogia da UEM*, 1(1). Maringá: UEM.
- Peterson, R. & Felton-Collins, V. (1986) *Manual de Piaget para Professores e Pais: crianças na idade da descoberta- a fase pré-escolar até ao 3º ano*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rabello, E. & Passos, J. S. (s.d.). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Consultado em <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>
- Silva, I. (Coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. (5ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Tomás, C. (2014). As Culturas da Infância na Educação de Infância: Um olhar a partir dos Direitos da Criança, *Interacções*, 32, 129-144.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

Anexos

Anexo 1 – Guião de entrevista

Blocos temáticos	Objetivos	Exemplos de perguntas
1. Legitimação da entrevista	1.1. Agradecer a colaboração. 1.2. Informar o assunto que trata a entrevista e os objetivos da mesma 1.3. Confirmar o caráter confidencial das informações prestadas.	
2. Caracterização da entrevistada	2.1. Recolher informação sobre o percurso académico da entrevistada; 2.2. Recolher informação sobre o percurso profissional da entrevistada;	– Para começar, e para a ficar a conhecer um bocadinho melhor, gostaria de saber porque decidiu ser educadora de infância? – Tirou o curso onde e há quanto tempo? E depois, começou logo a trabalhar aqui? Como foi? – Com que idades de crianças já trabalhou? Tem preferência por alguma idade? Se sim, porquê? – Trabalhou sempre como EI ou exerceu outras funções?
3. Importância das regras de sala	3.1. Identificar a importância que a entrevistada confere às regras de sala	– Com base na sua experiência, como é que sente a questão das regras da sala? Porquê? É algo que absorve muito do seu tempo? Porquê? – Quando o assunto são as regras da sala, quais são as suas principais preocupações? E porquê? – Com base na sua experiência, quais os principais contributos das regras da sala?

Blocos temáticos	Objetivos	Exemplos de perguntas
4. Processo de construção de regras de sala	4.1. Identificar como são construídas e implementadas as regras de sala 4.2. Identificar as regras prioritárias para a entrevistada	– A maneira como se sente em relação às regras de sala é a mesma ou tem evoluído ao longo da sua experiência profissional? – Costuma construir as regras de sala com o grupo de crianças ou são construídas por si? Poderia exemplificar? – Como tem sido o processo de construção das regras com este grupo? E com os outros? – Em relação à implementação das regras, como o faz? Poderia exemplificar? – Quais as regras prioritárias para si e que são imprescindíveis na vida da sala de atividades?
5. Dificuldades na construção e implementação das regras de sala	5.1. Identificar as dificuldades na construção das regras de sala 5.2. Identificar as dificuldades na implementação das regras de sala	– Ao longo da sua experiência em educação, sentiu dificuldades na construção e implementação de regras? Porquê? Pensa que essas dificuldades são comuns aos seus colegas? – Utilizou ou utiliza algumas estratégias que ajudem a ultrapassar ou evitar algumas das dificuldades que possam surgir? Poderia exemplificar?
6. Agradecimentos finais	6.1. Permitir que a entrevistada coloque questões ou comentários 6.2. Agradecer a colaboração da entrevistada	

Anexo 2 – Protocolo da entrevista 1

1 **Para iniciar gostaria de agradecer a sua colaboração para a construção do meu**
2 **trabalho final de mestrado. Como já foi antes conversado, o tema desta entrevista**
3 **é a construção de regras de sala na educação pré-escolar e todas as informações**
4 **recolhidas serão de carácter confidencial e serão apenas utilizadas para a**
5 **elaboração do meu trabalho. Então para começar e para que a fica a conhecer um**
6 **pouco melhor, gostaria de saber porque escolheu ser educadora de infância?**

7 Ah. Bem escolhi ser educadora de infância porque foi sempre um gosto que eu tive por
8 crianças, tinha sobrinhos, primos, uma família alargada e por ver a minha mãe a cuidar
9 deles. Acho que sempre me interessei, quando via outras crianças gostava muito de
10 brincar com elas e de as conhecer melhor.

11 **Muito bem. Tirou o curso onde?**

12 Na Maria Ulrich.

13 **E já foi a quanto tempo?**

14 Já a vinte ano, em 97 que eu acabei.

15 **E depois começou logo a trabalhar nesta instituição ou esteve em outras?**

16 Por acaso sim. Comecei como OTL na altura era ocupação de tempos livres, fiz, fazia
17 só umas horinhas num colégio, tive em creche, quatro anos, cinco, pronto... levava-os
18 à praia e à piscina. E depois a partir dai o gosto continuou sempre e depois decidi fazer
19 o curso.

20 **E com que idades já trabalhou? Um pouco com todas não foi?**

21 Sim já como todas as idades.

22 **Muito bem. Tem preferência por alguma idade em especial?**

23 Tenho, sim pelos bebés e pelos dois aninhos.

24 **Exato. Com base na sua experiência como é que se sente na questão das regras**
25 **de sala?**

26 Pois, as regras eu acho que também associamos um bocadinho às rotinas, não dá para
27 separar muito porque eu acho que para fazermos as regras, para eles também poderem
28 cumprir tem de haver sempre aquela, ah ah ah, em paralelo a tal rotina. Não sei se dou
29 já exemplos se depois me vai perguntar?

30 **Claro, está à vontade.**

31 Sim, pronto, por exemplo, eles chegam sabem que vão brincar um bocadinho livremente
32 depois sabem que tem que arrumar e é aquela regra, brincar e arrumar, e depois vão
33 sentar no tapete e isto sempre associado à rotina. Vão ouvir uma história, vão fazer uma
34 atividade, vão brincar e sempre dentro daquela regra não bater ao colega, chamá-los

35 atenção sobre algumas regras como o não bater ao colega, se desarrumam arrumam e
36 sempre paralelo com as rotinas.

37 **E como base na sua experiência, quais são os principais contributos das regras**
38 **de sala para as crianças?**

39 Eu acho que lhes dá um bocadinho aquela segurança do saberem o que podem fazer,
40 saberem os limites, e acho que é muito importante saber ouvir o não, saber ouvir sim
41 senhor fizeste bem, e dá-lhes uma certa segurança saberem o que podem fazer, o que
42 podem brincar e antecipar sempre as coisas que estão a acontecer.

43 **E a forma como vê as regras tem evoluído ao longo da sua experiência**
44 **profissional ou tem se mantido sempre a mesma?**

45 Ah pois, eu acho que se tem mantido e as vezes é mais difícil de se fazer porque acho
46 que cada vez mais os pais estão preocupados com isso mas não conseguem impor, em
47 casa é muito diferente, são sempre mais liberais e precisam sempre da nossa ajuda.
48 Nós aqui é tudo feito para eles, os brinquedos são adequados, estão altura deles, ah,
49 não temos os armários da cozinha como eles tem em casa com brinquedos que são
50 perigosos, nem tomadas nem nada que esteja ao alcance deles em casa é difícil porque
51 são bebés não querem corrigir, não falam não vão perceber e eles percebem tudo e é
52 muito importante criar limites e regras.

53 **Muito bem. E costuma construir regras de sala com o grupo? E como os outros**
54 **grupos com os quais já trabalhou?**

55 Sim, quando são mais crescidos falamos sobre isso até escreviam e lembrávamos
56 quando não estavam a ser compridas. Quando são mais pequeninos eu acho que é
57 como se ficasse subentendido. Dizemos não podes fazer isso, não podes fazer aquilo.
58 Mas também para não estarem sempre a ouvir o não podes, porque, às vezes, é sempre
59 a primeira palavra que eles dizem, é não, não... tentar vamos fazer isto e mostrar com
60 um exemplo as coisas que são para fazer.

61 **Poderia me exemplificar como fazia o processo da construção das regras de sala**
62 **com os grupos de crianças?**

63 Com os mais pequeninos vamos incutindo com o tal exemplo e demonstrando, agora
64 vamos para aqui e vamos brincar assim e depois vamos arrumar. Dois aninhos já
65 percebem também e já respondem e vão correspondendo. Depois três e quatro anos
66 quando até nem cumprem as regras e é que falamos vamos escrever aqui umas regras,
67 na casinha só ficam, por exemplo, quatro meninos e quando a um elemento a mais que
68 quer ir tem que se trocar, as vezes até fazemos o chefe de sala e vai ver se tao todos
69 nos cantinhos e número certo de meninos a brincar, o que ficou por arrumar, tá lá na
70 regra escrita arrumar aquele brinquedo, quem vai a casa de banho também não pode

71 demorar muito tempo, pedir sempre a educadora da sala ou a colega que ajude, criando
72 sempre assim essas normas.

73 **Claro. E essas regras costuma ser construídas com as crianças ou são criadas**
74 **por si?**

75 Algumas são criadas por mim, outras são entre elas. Tentar que as crianças não
76 brinquem sempre no mesmo sitio, isso já sou eu que imponho.

77 **E por exemplo, para estratégias de implementação estava a falar de ter o chefe do**
78 **dia que era uma forma de tentar que as crianças cumprissem as regras, usava**
79 **mais algum tipo de estratégia para implementar essas regras e que as crianças**
80 **irem de encontro as mesmas?**

81 Não basicamente como funcionava assim não fazíamos de uma outra maneira e até
82 falamos sobre isso se estava bem assim continuávamos assim.

83 **Muito bem e no seu ponto de vista quais são as regras prioritárias que são**
84 **imprescindíveis a vida da sala?**

85 A vida da sala. Para já acho bem que brinquem livremente, mas o não bater ao colega,
86 o respeitar o espaço do colega, tá a brincar a outro brinquedo tentar diversificar o
87 brinquedo e não lutarem por um, eu acho que é mais o não correr na sala, o falar mal,
88 falar alto, é mais assim essas regras que eu...

89 **Sim claro. E ao longo de toda a sua experiência enquanto educadora sentiu**
90 **alguma vez dificuldades na construção e na implementação de regras?**

91 Eh eh eh, não, até não. Às vezes até é mais essas crianças que não têm esses limites
92 e sente-se dificuldade em tentar fazer uma coisa que é contraria aquilo que eles estão
93 habituados. Ai é tentar que percebam e criar o tal limite, e que não podes fazer, não
94 pode mesmo, o bater, o morde, a invasão de espaço.

95 **É sempre um pouco complicado. Então chegamos ao fim desta entrevista. Não sei**
96 **se quer fazer algum comentário se quer colocar alguma questão?**

97 Não, acho que correu bem e espero ter respondido a tudo.

98 **Foi uma grande ajuda e gostaria de agradecer novamente a sua colaboração.**

99 **Muito obrigada.**

Anexo 3 – Protocolo da entrevista 2

1 **Para começar gostava de agradecer novamente a sua colaboração e**
2 **disponibilidade para responder a esta pequena entrevista. Como já lhe tinha**
3 **referido anteriormente o tema da entrevista é a construção de regras de sala na**
4 **educação pré-escolar. A entrevista é de carácter confidencial e a informação será**
5 **apenas utilizada para elaboração do trabalho final de mestrado. Para poder ficar**
6 **a conhece-la um pouco melhor porque que é que decidiu ser educadora?**

7 É a pergunta normal.

8 **É verdade.**

9 Na verdade, nem era para ser educadora, não era a minha primeira vocação. Eu fui um
10 bocadinho de arrasto porque tenha uma irmã gémea e ela sempre quis ser educadora
11 e eu meti na cabeça que também queria ser como ela. Entretanto, pronto, depois fui
12 começando a apaixonar-me pela a área. Não tinha muito contacto com crianças, era um
13 mundo que me fascinava e gostava muito de bebés e crianças.

14 **Muito bem. E tirou o curso onde?**

15 Na Escola de Educação João de Deus.

16 **E a cantos anos?**

17 Acabei em 2006, 10 anos.

18 **Trabalho sempre como educadora de infância ou teve outra profissão?**

19 Nas férias, sempre com crianças, ATL, lar de idosos. Era só nas férias.

20 **Já trabalhou em mais algumas instituições para além desta?**

21 Esta já é a quarta ou quinta instituição. Trabalhei no colégio dos surcaios, trabalhei no
22 colégio quinta de Sintra quatro anos, trabalhei em são João das lâmpas, e trabalhei na
23 misericórdia de Sintra durante cinco substituições.

24 **Muito bem. E como que idades já trabalhou?**

25 Desde de sala de um ano até aos cinco anos.

26 **Tem preferência por alguma idade?**

27 Eu gosto mais dos quatro e cinco anos. Os mais crescidos.

28 **Por algum motivo em especial?**

29 Em termos de trabalho dão mais... conseguimos criar atividades mais elaboradas.

30 **Exato. E como base na sua experiência como se sente quanto a questão das**
31 **regras de sala? É algo que lhe observo muito tempo? Que a preocupa?**

32 Sim.

33 **E pode me exemplificar como é que vê isso na vida das crianças?**

34 Eu acho importante porque é importante a rotina, e eu trabalho para que a manhã seja
35 sempre com o mesmo plano para que eles não estejam com muita ansiedade. Se eles
36 tiverem sempre a mesma organização durante o dia eles já sabem o que vem a seguir
37 já não vão estar tão ansiosos durante as atividades. Então eles durante o tapete sabem
38 como devem se comportar depois a transição de uns lugares para os outros eles sabem
39 as regras.

40 **Como base em toda a sua experiência enquanto educadora quais são os**
41 **contributos das regras para as crianças?**

42 Bom acaba por transmitir o respeito pelos outros, o saber estar que depois também é
43 importante para uma vida futura, não é? Se eles não souberem estar sentados, se não
44 souberem estar em grupo, partilha no futuro também não vão ser adultos que partilham,
45 que não se sabem comportar, pronto vai ser um bocado um espelho do que eles são
46 agora e deve ser trabalhado desde de pequeninos.

47 **Claro. E como se sente em relação a questão das regras? Tem evoluído ao longo**
48 **da sua experiência como educadora? Vê da mesma forma?**

49 Vejo na mesma maneira, as estratégias é que têm que ser sempre mudadas porque se
50 nós colocarmos uma estratégia passado três ou quatro vezes eles já não ligam aquela.
51 Então temos que estar sempre arranjar estratégias novas, canções novas ou jogos
52 novos.

53 **Exato. Como é que costuma construir as regras de sala com o grupo de crianças?**
54 **São construídas pelas crianças, são construídas só por si ou é realizado um**
55 **trabalho de equipa entre a educadora e as crianças?**

56 Nesta sala onde eu estou já foram construídas. Quando eu começo com um grupo numa
57 nova sala geralmente temos uma conversa sobre a forma como temos que nos
58 comportar, fazemos um placar, que fica afixado para eles poderem ver e quando se
59 estão a portar mal nos relembramos sempre as regras. Assim, ao verem que foram eles
60 que estabeleceram as regras acho que eles vão lhe dar outra importância.

61 **Claro. E quanto a implementação como é que faz?**

62 No início do ano, geralmente, eles já sabem as regras e depois é sempre lembrar
63 quando não são cumpridas.

64 **E para si quais são as regras prioritárias que são imprescindíveis a vida da sala?**

65 O saber ouvir, saber esperar e a boa convivência com os colegas, socialização.
66 Também a arrumação da sala, basicamente tudo o que nós trabalhamos em sala.

67 **Muito bem. E ao longo da sua experiência como educadora algumas vez senti**
68 **dificuldades na construção e/ou implementação das regras?**

69 Depende dos grupos.

70 **Podia exemplificar?**

71 Por exemplo neste momento estou a fazer uma substituição e eu não sou a educadora
72 titular da sala. E como é obvio eles não respeitam tanto porque não sou aquela pessoa
73 de referência e tenho que ter o dobro do esforço para que respeitem e cumpram as
74 regras.

75 **E usa algumas estratégias para ultrapassar essas dificuldades?**

76 Tenho que usar estratégias diferentes todos os dias. Um dia é a corujinha que vai ver
77 qual é o menino que está a se portar mal, um jogo, sempre estratégias diferentes para
78 captar a atenção do grupo. Dar a tarefa ao ajudante do dia para ver quem se está a
79 portar mal e as crianças acabam por respeitar mais porque é um menino que está a
80 fazer e que eles vão fazer em outro dia, fazendo assim o reforço positivo pois tem mais
81 resultados que o reforço negativo.

82 **Chagamos ao fim da entrevista. Gostaria de fazer algum comentário ou questão?**

83 Não, não.

84 **Gostaria então de agradecer mais uma vez pela sua colaboração.**

Anexo 4 – Protocolo da entrevista 3

1 **Para começar, queria só agradecer a sua colaboração e relembrar-lhe o assunto**
2 **da entrevista, que é a construção de regras de sala com o grupo na Educação Pré-**
3 **Escolar. Também informar que a entrevista é de carácter confidencial e que os**
4 **dados apenas serão utilizados para a construção do meu trabalho final de**
5 **Mestrado. Iniciando a entrevista propriamente dita, e para conhecê-la um pouco**
6 **melhor, gostaria de saber por que decidiu ser educadora de infância.**

7 Olha, isto, eu, inicialmente, 'tive no curso de Economia, que não tem nada a ver. Eh, e
8 depois, no primeiro semestre, percebi que não era aquilo que queria. Eh, tinha ido para
9 Economia porque todos os meus colegas, eh, do secundário, foram para Economia,
10 para Gestão, para Informática, tudo ali na área dos números e eu fui também. Eh, nem
11 pensei muito no caso, fui. Entretanto, desisti. Fiz o primeiro semestre e desisti e depois
12 fiquei ali naquela, sem saber muito bem pa' onde é que havia de ir. Sempre gostei de
13 crianças... A minha mãe era auxiliar e as minhas duas irmãs também são, eu sou a mais
14 nova. E então primeiro pensava: "pá se calhar 'tou-me a precipitar, 'tou a ser outra vez
15 influenciada". Mas sempre gostei muito, sempre gostei muito de contar histórias, de
16 cantar, eh, de... e, eh, também se calhar porque sempre me vi um bocadinho rodeada.
17 Porque eu morava por cima da creche onde trabalhava a minha mãe. E então eu ia lá
18 muitas vezes e passava lá às vezes bocadinhos e então acabei por conviver sempre
19 muito com crianças. Então... Acho que foi um bocadinho o convívio que me fez gostar
20 tanto e me fez escolher o curso de Educadora.

21 **E tirou o curso onde?**

22 Eh... No ISCE.

23 **Muito bem. Diga-me, há quanto tempo tirou o curso?**

24 Vai fazer... No final do ano... Ora, 'pera aí... Eu acho que este ano faz dezanove anos...
25 Exatamente! Para o ano faz 20 anos! Ah, agora é que eu me 'tou a sentir velha!

26 **E começou logo a trabalhar aqui nesta instituição? Ou esteve noutros sítios?**

27 Não. Eh... Eu fiz o... Nós funcionávamos de outra maneira, não é? Eu estudei em
28 Odivelas, e então nós estagiávamos... Os primeiros anos estagiávamos lá no ISCE, nas
29 instalações, lá no Picapau, que era o externato que eles têm. Acho que ainda funciona.
30 E o quarto ano, no último ano... quarto ano não, terceiro ano. Porque eu quando tirei o
31 curso era Bacharelato e depois é que fiz o complemento de formação à noite, já
32 trabalhava na, lá à mesma, mas fiz à noite, não é. Então, eh, quando acabei o curso, no
33 terceiro ano, fiz o... Agora estava-me a baralhar. No terceiro ano, fiz o estágio, na
34 Brandoa, no Centro Social Paroquial da Brandoa e depois convidaram-me pa' lá ficar a

35 trabalhar. Uma das educadoras ia-se embora p'ó Estado e foi na sala onde eu tinha
36 'tado a estagiar, ou seja, fiquei com os mesmos meninos. Já conhecia os pais, porque
37 é estágio todos os dias. Todas as manhãs nós tínhamos estágio e, todos os dias, de
38 segunda a sexta. Só à sexta-feira é que tínhamos aulas, isto salvo erro, acho que era.
39 A Rute era minha colega da faculdade, nós conhecemo-nos desd'aí, e fui trabalhar com
40 ela para a Brandoa. 'Tive lá dois anos. Eh... E depois, entretanto, a Rute falou-me que
41 'tavam a precisar de alguém p'ra aqui. Era mais perto de casa porque eu morava ali em
42 Mira-Sintra e pronto, vim para aqui trabalhar. Aqui, 'tou há 16.

43 **Mas já trabalha há muito! Já está quase a fazer os 20 anos! E diga-me uma coisa...**
44 **Com base na sua experiência, como é que se sente em relação à questão das**
45 **regras da sala?**

46 As regras na sala são muito importantes implementá-las logo desde muito cedo. Quanto
47 mais cedo implementarmos as regras, seja as regras de sala, não é, seja as regras de
48 socialização com, com os outros, quanto mais cedo elas forem implementadas, melhor.
49 Claro que depois vão ter de ser limadas, claro que o que vamos implementar nos bebés
50 ou nos dois anos não é a mesma coisa que fazemos nos três, quatro e cinco. As coisas
51 vão sendo limadas e vão sendo apreendidas ao, ao, ao mesmo tempo que eles vão
52 crescendo. Eh... Portanto, acho que é super importante, logo desde pequeninos, eles
53 aprendem que desarrumam, têm que arrumar, o emprestar, eh, o brincar com o outro...
54 Tudo isso é importante haver depois também uma continuidade em casa.

55 **E quais pensa que são os principais contributos da construção das regras de sala**
56 **na Educação Pré-Escolar para as crianças? No seu desenvolvimento e na sua**
57 **aprendizagem.**

58 Eh... Ao nível do desenvolvimento, uma criança que tenha as regras bem estipuladas e
59 que perceba como é que se pode conviver na sociedade e, neste caso, na sala e na
60 escola, é meio caminho andado para ter uma boa educação.

61 **A maneira como vê as regras e a sua importância tem vindo a evoluir ou tem-se**
62 **mantido desde o início da sua profissão?**

63 As crianças de há vinte anos não têm nada a ver com as crianças de hoje em dia, porque
64 hoje em dia eles são muito mais, eh, querem saber muito mais e aquilo que nós
65 ensinávamos e se calhar começávamos a implementar determinadas regras mais tarde.
66 Há determinadas coisas que nós começávamos... tanto, isto nas regras e também na
67 aprendizagem. Cada vez mais cedo se começam a fazer determinadas coisas. Porque
68 a criança 'tá muito mais disposta a aprender tudo e mais alguma coisa. O mundo mudou
69 muito, não é? E o que, mesmo há 10 ou 15 anos atrás era uma coisa, hoje em dia já
70 não o é. E... se calhar há 15 anos as crianças não nos faziam determinadas perguntas

71 que hoje fazem e que querem fazer porque querem saber, e que nós como educadoras
72 temos necessidade de, não é? Mas as regras são essenciais no mundo da Educação.

73 **E a construção das regras? Costuma fazer com o grupo ou costuma ser feita por**
74 **si?**

75 É assim, eu, inicialmente, tinha, a nível por exemplo da sala, as salas estão sempre
76 divididas por áreas, não é? Até mesmo nos bebés vêem isso. São tão pequeninos mas já
77 têm, menos... Menos áreas, mas não é por isso que não têm ali a área da casinha, uma
78 mesa para jogar, pronto. Acabam por ter também ali duas ou três, eh, áreas, mais
79 distintas, não é? Isso, eh, tudo isso acaba por ajudá-los a perceber que: se isto é da
80 casinha, vai para ali, se isto é do tapete, vai para ali, se eu vou fazer um jogo de mesa
81 é na mesa. Eh... Houve uma altura que eu tinha colares, em que eles tinham colares
82 que... Por exemplo, mais a partir dos dois anos, não nos bebés; nos dois anos eles
83 tinham, para a casinha tinham, por exemplo, três colares. Sabiam que enquanto havia
84 colares, podiam ir meninos p'a lá. Desde momento que, que não havia, já não podiam
85 ir. Depois, mais dois colares nas construções, mais dois... pronto, era assim. De há uns
86 tempos p'a cá deixei de fazer isso e realmente dei conta que não, não tem muita
87 necessidade. Não quer dizer que... Por exemplo, nos cinco anos às vezes, em vez de
88 ter colares, tínhamos um papel que a minha colega tem. Eu também já tive. Tem um
89 papel das áreas em que tem um menino, mais um menino, mais um menino é igual a
90 três. E depois também p'a estar a Matemática. Mas isto tudo p'a concluir: ajuda na, na
91 aquisição das regras da sala. O que eu também já às vezes faço: tem-se um, uma
92 cartolina onde cada um vai dizendo algumas regras e nós vamos pondo e vamos
93 ilustrando, ou com desenhos feitos por eles ou com imagens que tiramos da internet.
94 Isto tudo são, são maneiras de, de conseguir... Mas o melhor de tudo são os jogos e a
95 conversa. Conversar com eles no tapete sobre as regras, isso é o, é o melhor.

96 **Muito bem. Para si, quais são as regras prioritárias e imprescindíveis à vida da**
97 **sala de atividades?**

98 Da sala? As regras de boa educação, as regras de companheirismo, o ser amigo, o
99 partilhar, o saber estar... Eh... O cont... Isso não tem a ver com regras... Mas
100 principalmente as regras de boa educação, as regras de amizade, o companheirismo,
101 pronto.

102 **E ao longo da sua experiência na Educação, alguma vez sentiu dificuldades na**
103 **construção e implementação das regras?**

104 Isto tem muito a ver com o grupo em si. Há grupos mais fáceis que outros. E dentro
105 desses grupos há crianças mais difíceis que outras. Temos que arranjar estratégias.
106 Muitas vezes, há crianças que, por exemplo, no meio de um grupo... Eu tenho vinte e

107 cinco e há uma que não consegue partilhar. Temos que arranjar uma estratégia para
108 conseguir que essa criança partilhe, ou que consiga perceber que a regra na sala é: “só
109 podem estar três crianças na, na casinha; eu tenho que esperar que uma delas saia ou
110 que seja hora”. Porque eu, por exemplo, eu faço por... Na casinha, como é uma área
111 que eles gostam muito e quando vão para lá não saem, o que é que eu costumo fazer?
112 Vão três, vejo mais ou menos quanto tempo é que lá estão. “Olha, agora ‘tá na hora.
113 Vais sair p’a dar, p’a dar... P’a outro amigo ir”. Às vezes é assim. Esta regra, não é,
114 porque no fundo é uma regra – “estamos ali, mas agora temos que sair” – nem sempre
115 é bem, é bem adquirida, nem sempre é bem aceite por todos. Pronto. E, e temos de
116 tentar dar a volta. “Agora não vais p’ali, vais p’aqui”. Mas isto depois depende muito da
117 criança.

118 **Muito bem. Tem alguma dúvida ou questão que queira colocar?**

119 Não, não.

120 **Então, obrigada pela sua colaboração!**

Anexo 5 – Protocolo da entrevista 4

1 **Desde mais gostaria de agradecer a sua colaboração. Relembra o tema abordado**
2 **nesta entrevista que é a construção de regras de sala na educação pré-escolar. A**
3 **entrevistas e de caráter confidencial em qua a informação será somente utilizada**
4 **para a elaboração do trabalho final de mestrado.**

5 **Então para iniciar e para a fica a conhecer um pouco melhor gostaria de saber**
6 **porque decidiu ser educadora de infância?**

7 Olha escolhi ser educadora de infância primeiro porque a minha mãe trabalhou como
8 auxiliar e eu comecei a perceber que era isto que eu queria quando todos os dias queria
9 vir com ela para o colégio. Quando ela entrava as sete da manhã eu acordava às seis
10 para ir com ela. Pronto! Sempre foi uma coisa que eu quis muito. Ao era ser educadora
11 de infância ou psicóloga, mas depois comecei a achar que psicóloga era mais trabalho
12 de gabinete, portanto foi isto que eu escolhi é isto que eu quero e é isto que eu faço, e
13 não trocava por nada.

14 **E onde tirou o curso?**

15 Tirei o curso no instituto de ciências educativas em Odivelas.

16 **E a quanto tempo?**

17 Vai fazer vinte anos para o ano.

18 **Muito bem. E depois começou logo a trabalhar nesta instituição? Como foi?**

19 Não. Eu sempre disse que não vinha trabalhar para aqui porque a minha tia trabalha na
20 secretária, na altura a minha madrinha era auxiliar e a minha mãe trabalho aqui como
21 auxiliar, porque a minha educadora de infância foi a Maria do Rosário que estava a
22 coordenar, pronto etc. e tal. Eu sempre disse que não viria para aqui. Entretanto quando
23 acabei o meu curso a minha orientadora de estágio convidou-me para ir trabalhar num
24 ATL em Odivelas e como na altura o nosso curso era um bacharel e depois passou a
25 ser licenciatura eu pensei pronto se ficar em Odivelas a trabalhar se me escolherem,
26 vou para lá e depois consigo fazer a licenciatura lá porque a minha faculdade é em
27 Odivelas. Portanto nesse ano fiquei a trabalhar lá e como o meu registo não é aTL de
28 todo, gostei muito, mas como não era aquilo que eu queria fazer, não há trabalho de
29 tapete. Depois fui trabalhar para outro sitio que uma amiga me convidou, para o CBI que
30 na altura abriu na buraca, depois tive lá uma série de anos, mas depois tive um problema
31 porque a instituição teve uma atitude incorreta comigo e sai. Entretanto precisava de
32 uma pessoa aqui, foi coincidência, e olha vim para um sitio que disse que nunca vinha
33 trabalhar, e estou muito satisfeita porque melhor que este sitio não há.

34 **Muito bem. E com que idades já trabalhou?**

35 Comecei pelo ATL, pronto. Já trabalhei no berçário, sala de um ano e nas restantes
36 valências.

37 **Tem preferência por alguma idade?**

38 Olha vou te ser muito franca, a idade em que eu achei, que eu como educadora e com
39 a genica que tenho dentro de mim, que estabilizei um pouco e fiquei estagnada foi nos
40 bebês porque a necessidade dos bebês não é nada como numa sala de dois anos, três,
41 quatro e cinco. Aquelas idades que eu gosto mesmo muito são os dois anos e os cinco
42 anos.

43 **Muito bem. Com base na sua experiência como educadora de infância como é que
44 sente em relação às regras de sala? Se a preocupa? Que importância dá?**

45 Eu acho que é assim, eu vou ser muito franca Petra. Eu acho que as regras são muito
46 importantes no jardim de infância, em todo o lado, mas no jardim de infância eles já
47 percebem melhor as coisas. E eu acho que desde do início eles devem perceber que
48 existem regras na sala. Quando não percebem têm que ser chamados atenção para
49 perceberem que não o podem fazer, pronto, por isso e que a sala está dividida por áreas.
50 O que a experiência tem me dito é que um grupo sem regras é um desnorteio total. Eu
51 sou muito exigente no meu trabalho, exijo muito deles e também exijo muito de mim,
52 mas quando há quebra de regras está tudo estragado. Esta é a minha opinião que eu
53 acho muito importante haver regras numa sala.

54 **E para si quais são os principais contributos das regras para as crianças?**

55 São eles se orientarem, são eles saberem até podem ir, são eles saberem estar em
56 sociedade e perante o outro, e eles irem para uma escola primária e saberem a postura
57 que devem ter, saber sentar. Eu acho que as regras são essenciais para estar em
58 sociedade.

59 **Muito bem. E costuma construir as regras com o grupo?**

60 Depende das idades. É assim, quanto mais pequeninos são, eu estipulo as regras e
61 depois comunico-as sempre até para eles irem percebendo. A partir dos quatro anos já
62 fazemos em conjunto.

63 **Exato. E diga-me como faz esse processo de construção de regras?**

64 Olha, eu já sei aquilo que quero, portanto, já tenho as coisas todas interiorizadas, aquilo
65 que lhes vou transmitir depois a ideia é perguntar a cada um deles o que é que eles
66 acham de importante em termos de regras de sala, porque eles já sabem o que é que
67 significa o conceito de regras. E depois eles vão dizendo e eu vou esquematizando
68 consoante com aquilo que eles vão dizendo. Tento sempre que cada um deles diga uma
69 coisa para o registo... estar feito e há um registo sempre na sala assim como vou agora
70 fazer o chefe de sala e vou fazer da mesma forma porque é assim, eu não posso

71 escolher um chefe de sala sem eles perceberem o que é que o chefe de sala tem que
72 fazer. O mesmo acontece com as regras, percebes, de forma a que haja sempre um
73 registo escrito dentro da sala para eles poderem perceber as coisas.

74 **Muito bem. E para a implementação das regras utiliza algumas estratégias?**

75 Petra é assim, de uma forma geral, na primeira semana é mais complicado para eles
76 perceberem, então eu digo sempre assim, “amigos nas regras da casinha e das bonecas
77 quantos e que podem estar aí?” Eu vou dizendo todos os dias e vamos ao registo para
78 eles verem e irem associando o registo aquilo que é ação propriamente dita. E sempre
79 assim que fazemos, registo, quadro, ação. É preciso dizer todos os dias para que as
80 coisas fiquem completamente interiorizadas.

81 **Exatamente. E quais são as regras prioritárias para si e que são imprescindíveis**
82 **a vida da sala?**

83 Existe uma regra muito importante que é mal chegam a sala tem que ir marcar a
84 presença consoante a cor do dia da semana. Quando eu me sento no tapete e vejo que
85 um menino não marcou a presença começo a dizer que este amigo não está, para eles
86 começarem a perceber. Depois é muito importante que eles se respeitem, colocar o
87 dedo no ar para falarem se não eu não lhes dou a palavra. Outra regra fundamental é
88 não falar uns em cima dos outros, quando estão numa área tem que esperar para eu
89 lhe dizer para irem para outra, se o fizerem antes perdem o direito a brincar. Na mesa,
90 tem que estar bem sentados, com as costas direitas para começarem a ter uma boa
91 postura, que é para quando forem para a escola primária a professora não dizer que
92 eles não conseguem estar bem sentados. Uma regra muito importante é respeitar o
93 amigo e ajudar o amigo. E isto é meio caminho para as crianças perceberem que a
94 palavra do crescido é que tem que mandar e perceberem que as coisas com regras
95 funcionam muito melhor.

96 **Muito bem? E ao longo de toda a sua experiência alguma vez sentiu dificuldades**
97 **neste processo de construção e implementação de regras?**

98 Já, nos meus primeiros anos de serviço no ATL porque não é isso que aprendemos no
99 curso e fazer regras para a área de estudo é diferente das regras que fazemos no jardim
100 de infância.

101 **E utiliza ou utilizou estratégias para superar as dificuldades?**

102 Sempre, eu todos os dias chego a casa e faço um resumo de como foi o meu dia.
103 Sempre que tenho alguma dúvida que as minha colegas não me consigam ajudar vou
104 a net e investigo.

105 **Muito bem. Já chegamos ao fim da entrevista. Gostaria de colocar alguma dúvida,**
106 **questão ao comentário?**

- 107 O teu estágio está a correr bem? E é mesmo isto que queres fazer na tua vida?
- 108 **Sim esta a correr bem e sem dúvida que é isto que quero fazer da minha vida.**
- 109 **Gostaria de mais uma vez agradecer a sua colaboração. Muito obrigada.**

Anexo 6 – Protocolo da entrevista 5

1 **Desde mais gostaria de agradecer a sua colaboração. Relembra o tema abordado**
2 **nesta entrevista que é a construção de regras de sala na educação pré-escolar. A**
3 **entrevistas e de caráter confidencial em qua a informação será somente utilizada**
4 **para a elaboração do trabalho final de mestrado.**

5 **Então para iniciar e para a fica a conhecer um pouco melhor gostaria de saber**
6 **porque decidiu ser educadora de infância?**

7 Eu acho que nunca me vi a fazer outra coisa, foi sempre isto, que desde miúda me
8 imaginei a fazer, trabalhar diretamente com crianças e principalmente com crianças
9 mais pequenas. Nós temos o melhor trabalho do mundo todos os dias vemos situações
10 que nos fazem rir, conversas entre eles.

11 **É verdade. E tirou o curso onde?**

12 Na Maria Ulrich.

13 **A quanto tempo?**

14 Acabei em 2005.

15 **E depois, começou logo a trabalhar aqui? Como foi?**

16 Não. Estive a trabalhar durante quatro anos num colégio, entretanto engravidei e tive
17 que ficar em casa com gravidez de risco e depois despedi-me para ficar em casa a
18 cuidar dos meus gémeos. Depois voltei para um colégio fiquei lá três anos, depois fui
19 colocada no estado durante um ano e como trabalhei mais em creche, não conta como
20 anos de serviço, ridículo. Depois fiquei desempregada até voltar para o segundo colégio
21 que já tinha estado, mas depois por falta de crianças tive de sair do colégio e tenho
22 estado a fazer substituições, principalmente em creche. Só estivesse um ano em pré-
23 escolar de resto foi em creche.

24 **Tem preferência por alguma idade?**

25 Sim prefiro creche.

26 **Com base na sua experiência como se sente a questão das regras de sala? É uma**
27 **preocupação? Como vê esse assunto?**

28 Trabalhando em creche é uma preocupação diária, mas não evidente, ah, ah, ah...
29 como seria no pré-escolar, ou seja, todas as regras acabam por ser um bocadinho
30 impostas, mas por baixo do tapete, com as nossas rotinas. Acho que as rotinas acabam
31 por transforma “as rotinas em regras” e muito naturalmente vai acontecendo. As
32 crianças acabam por saber que a seguir a casa de banho vão se sentar no tapete, que
33 a seguir do refeitório que vão para ali, ou seja, isso acaba por ser regras. Não podem ir
34 para a casinha sem nós deixarmos, não, nunca, dissemos que são as regras da nossa

35 sala é u, processo que vai acontecendo naturalmente. Em creche acaba por ser uma
36 coisa natural.

37 **Com base na sua experiência, quais os principais contributos das regras da sala?**

38 Eu acho que as regras são importantes, ou seja, nós em sociedade temos que viver com
39 regras, e nós estamos a criar cidadãos para o mundo. Esta geração de adolescentes, é
40 uma geração que falta um bocadinho isso, falta regras, acho que os pais se baldaram
41 um bocadinho a sua função de colocar regras e passaram-na apenas para a escola. E
42 desde pequeninos que tentamos ver se nos conseguimos fazer alguma coisa diferente,
43 eles perceberem que existem regras, muitas das regras é por uma questão de
44 segurança. E nesta eu zango-me quando não são respeitadas, mas quando são regras do
45 tipo de rotinas a coisa leva-se mais tranquilamente. E lidarem com o que podem e o que
46 não podem e como o não.

47 **Como base a experiência que teve na educação pré-escolar, construção das**
48 **regras com o grupo?**

49 Sim com o grupo. Nessas idades já faz sentido fazer com o grupo.

50 **E como fez o processo da construção de regras?**

51 No ano em que tive com essas idades eu sei que já leva as regras das áreas, da relação
52 entre os meninos. Tinhas na minha cabeça, mas depois fiz com que fossem eles “o que
53 é que é correto ou que é que não é correto, não posso bater ao amigo”. Isso era escrito
54 a frentes deles, para terem contacto com a palavra escrita, ser desenhado por eles e
55 afixado na parede.

56 **Muito bem, e para a implementação dessas regras como fez?**

57 Todos os dias podem ser acrescentadas e se uma criança não cumprir uma regra, fala-
58 se com a criança sobre isso, o quadro do comportamento com as bolinhas, pode ser
59 bom ou não a utilização desta estratégia, depende do grupo.

60 **E para si quais são as regras principais que são imprescindíveis a vida da sala?**

61 As questões de segurança para mim é a principal e depois as questões de respeito entre
62 eles.

63 **Muito bem. E ao longo da sua experiência em educação, sentiu dificuldades na**
64 **construção e implementação de regras?**

65 Esse ano que trabalhei em pré-escolar senti porque as regras que eram da escola eram
66 as opostas literalmente às de casa. Portanto, era batalhar contra nada, e tínhamos pais
67 que nos diziam, ninguém te toca se não tu fazes e acontece. Pais que incutiam a
68 violência e nos a tentar o contrário.

69 **E utilizou ou utiliza algumas estratégias que ajudem a ultrapassar ou evitar**
70 **algumas das dificuldades?**

71 O reforço positivo diário, isso pode acontecer através de medalhas, de estrelinhas, de
72 palmas quando conseguem superar algo. As vezes é difícil superarem-se a eles próprios
73 porque eles acabam por reagir, pumba com o brinquedo na cabeça, e aquele dia que
74 não fazem, reforçar positivamente.

75 **Muito bem. A entrevista já chegou ao fim tem alguma dúvida ao comentário que**
76 **queira fazer?**

77 Espero ter respondido a tudo da melhor forma.

78 **Claro foi uma ótima ajuda. Mais uma vez muito obrigada pela sua colaboração.**

Anexo 7 – Dicionário de categorias

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplo de UR
1. Caracterização geral da entrevistada	1.1. A escolha pela EPE*	Apresenta os motivos pelos quais os EI escolheram esta profissão e a preferência das idades que mais gosta de trabalhar.	“mas sempre gostei muito, sempre gostei muito de contar histórias, de cantar” [E3, linha 15;16]
	1.2. Formação inicial	Instituições (ISCE, ESEJD, ESEIMU) onde cada entrevistada realizou a sua formação inicial e a importância que o estágio assumiu para a E3.	“Na Maria Ulrich” [E1, l 12]
	1.3. Percurso profissional	Ambas exerceram funções em outras instituições na valência de EPE, até a situação atual.	“estive a trabalhar durante quatro anos num colégio” [E5, l 16]
2. Contributos das regras de sala	2.1. Promoção de limites na sala*	Ajudam a criança a perceber o que pode ou não pode fazer na sala, incluindo durante as atividades. (Carita & Fernandes, 1999; Silva, 2016).	“eu acho que lhes dá um bocadinho aquela segurança do saberem o que podem fazer” [E1, l 39]
	2.2. Desenvolvimentos social da criança*	Inclui a promoção de competências sociais na criança, indispensáveis para a plena integração na sociedade. (Silva,2016)	“o saber estar que depois também é importante para uma vida futura”; [E2, l 42:43]
3. Estratégias de construção de regras	3.1. Dependem das características/ maturidade*	Estratégias diferenciadas consoante as diferentes faixas etárias das crianças.	“depende das idades” [E4, l 60]
	3.2. Devem ser escritas e afixadas*	As regras devem ser registadas, tal como referidas pelas crianças, e afixadas nas paredes da sala de atividades. (Formosinho et al., citados por Montês, Gaspar &	“E depois eles vão dizendo e eu vou esquematizando consoante

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplo de UR
		Píscalho, 2010). E5 defende que a escrita das regras promove o contacto com a escrita.	com aquilo que eles vão dizendo” [E4, l 67;68]
	3.3. Construção participada*	As regras devem ser negociadas entre as crianças e o EI para mais facilmente as compreenderem e aceitarem (Montês, Gaspar & Píscalho, 2010).	“fazemos um placar, que fica fixado para eles poderem ver” [E2, l 58]
	3.4. A construção deve ser mais precoce possível*	A construção é tanto mais eficaz quanto mais cedo for iniciada, nos três anos ou logo na creche.	“as regras na sala são muito importantes implementá-las logo desde muito cedo” [E3, l 46]
4. Estratégias de implementação de regras	4.1. Seleção de um líder*	Uma das estratégias utilizadas pelo EI é eleger uma criança para líder do dia, o que ajuda a promover o respeito entre as crianças (respeitar agora para ser respeitado também depois, pois todas as crianças assumem este papel).	“dar a tarefa ao ajudante do dia para ver quem se está a portar mal e as crianças acabam por respeitar mais porque é um menino que está a fazer e que eles vão fazer em outro dia” [E2, l 78;79;80]

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplo de UR
	4.2. Relembrar as regras*	Traduz-se em ter uma conversa que relembra as regras construídas e chamar à atenção quando acontece o incumprimento.	“quando se estão a portar mal nos relembramos sempre as regras” [E2, l 58;59]
	4.3. Reforço sobretudo positivo*	Inclui elogios, quadro de comportamento com bolinhas e prémios. A E4 refere um reforço negativo que consiste em não deixar a criança brincar na área.	“o reforço positivo diário, isso pode acontecer através de medalhas, de estrelinhas, de palmas quando conseguiu superar algo” [E5, l 71;72]
	5.1. “Respeitar para ser respeitado”*	“Ser amigo”, “respeitar o outro”, brincar com segurança e respeitar o espaço, são exemplos de regras de socialização que promovem um ambiente positivo no grupo.	“respeitar o amigo” [E4, l 92;93]
	5.2. Regras/convenções sociais*	Diz respeito às designadas “regras de boa educação” que promovem a integração social.	“colocar o dedo no ar par falarem” [E4, l 86;87]
5. Regras prioritárias	5.3. Boa postura à mesa*	A criança deve sentar-se à mesa com as costas direitas.	“costas direitas para começarem a ter uma boa postura” [E4, l 90;91]
	5.4. Outras regras*	Inclui a arrumação da sala e o auto-registo da presença.	“eles aprendem que desarrumam, têm que arrumar” [E3, l 52;53]

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplo de UR
6. Dificuldades sentidas pelos EI	6.1. Depende do grupo*	incluem com mais frequência o desrespeito pelos espaços e na partilha de brinquedos.	“Depende dos grupos [as dificuldades de possam surgir]” [E2, l 69]
	6.2. Falta de continuidade EPE – família*	Quando em casa contrariam as regras aprendidas no jardim de infância.	“é importante haver depois também uma continuidade em casa [das regras]” [E3, l 54]
	6.3. Estratégias diversificadas para contornar as dificuldades*	Referem abordagens para manter o cumprimento das regras e que incluem: resumo do dia, chegadas de atenção; incentivo a reflexão.	“as estratégias é que têm que ser sempre mudadas porque se nós colocarmos uma estratégia passado três ou quatro vezes eles já não ligam aquela” [E2, l 49;50]

*Categorias emergentes

Anexo 8 – Cálculo da Fiabilidade

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

	Alpha	LL95%CI	UL95%CI	Units	Observrs	Pairs
Nominal	,7237	,6250	,8125	109,0000	2,0000	109,0000

Probability (q) of failure to achieve an alpha of at least alphamin:

alphamin	q
,9000	1,0000
,8000	,9485
,7000	,2825
,6700	,1140
,6000	,0065
,5000	,0000

Number of bootstrap samples:

2000

Judges used in these computations:

C1 C2

Examine output for SPSS errors and do not interpret if any are found

----- END MATRIX -----