



**Escola Superior de Educação**

Isa Filipa Leandro Bracinhos

**Relatório do Projeto de Investigação**

**Regras e Comportamentos Sociais no Contexto de  
Creche e Jardim de Infância**

Conceções e Práticas das Educadoras. Conceções das  
crianças do jardim de infância

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar

(Versão Definitiva)

junho 2014

**Orientação:** Professor Doutor Luciano Pereira

**Candidata:** Isa Filipa Leandro Bracinhas nº 120139011

## **Agradecimentos**

A realização deste Relatório de Mestrado contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não se teria tornado uma realidade e aos quais estarei eternamente grata.

Dirijo um agradecimento especial aos meus pais por serem modelos de coragem, nada disto teria sido possível sozinha, pelo seu apoio incondicional e incentivo. À minha irmã um grande obrigada pela paciência e total ajuda na superação dos obstáculos que ao longo desta caminhada surgiram. Ao meu namorado pelo carinho, amizade, paciência e compreensão. A todos eles, que os amo muito, estou-lhes agradecida pelo incentivo, pelo amparo nos momentos difíceis e pela força interior que me deram.

Ao meu orientador professor doutor Luciano Pereira, pela sua orientação, disponibilidade, pelas opiniões, colaboração no solucionar de dúvidas e problemas que foram surgindo ao longo da realização deste trabalho. Pela colaboração e pela liberdade que me consagrou na realização deste trabalho, pois foi decisivo na contribuição para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos meus amigos e colegas, Ana Mortágua e Sara Oliveira, entre outros que fizeram parte desses momentos sempre me ajudando e incentivando, pelo companheirismo, força e apoio em certos momentos difíceis.

Às educadoras e equipas pedagógicas que participaram diretamente neste trabalho e me ajudaram em todos os momentos e receberam-me tao bem.

A todos os colegas e professores do Mestrado em Pré-Escolar pelo convívio e aprendizagem.

## **Resumo**

A creche e o jardim de infância desempenham um papel significativo no desenvolvimento das crianças, sobretudo no que se refere à aquisição de regras e comportamentos sociais. Deste modo, o presente estudo, desenvolvido no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar, pretende aprofundar o conhecimento sobre o tipo de modalidades de construção dos comportamentos sociais e das regras que são praticadas em contexto de creche e jardim de infância.

Neste sentido, optou-se por uma metodologia qualitativa, de acordo com o paradigma interpretativo e a investigação-ação. O método de recolha dos dados teve por base a observação participante nos dois contextos de estágio (creche e jardim de infância), o inquérito por questionário (às educadoras) e por entrevista (às crianças do jardim de infância) e a pesquisa documental.

A análise dos resultados mostra que as regras e os comportamentos sociais assumem-se como um eixo prioritário na prática educativa em contexto pré-escolar. As regras são negociadas mediante um compromisso de respeito mútuo e são entendidas, quer pelas educadoras quer pelas crianças, como uma forma de respeitar o espaço da sala e os outros (os adultos e os pares). Por outro lado, os comportamentos sociais são promovidos através do diálogo e da realização de atividades lúdicas, dando-se particular destaque a comportamentos de convivência social como o respeito e a ajuda aos amigos.

Os resultados encontrados mostram que as crianças, quando bem orientadas pelos adultos, assimilam facilmente aquilo que lhes é transmitido. Este tipo de práticas deve ser implementado desde que as crianças entram na creche e jardim-de-infância, contribuindo para o desenvolvimento integral do sujeito.

**Palavras-chave:** creche, jardim de infância, comportamentos sociais, regras, disciplina, desenvolvimento

## **Abstract**

Nursery and kindergarten play a significant role in children's development, particularly in relation to the acquisition of social rules and behaviors. This study is part of a Master Degree in Preschool Education (curricular traineeship) and aims at achieving a thorough knowledge about the construction of social behaviors and rules in the context of nursery and kindergarten.

Therefore, a qualitative methodology was used in this study, according to the principles of the interpretative paradigm and research action. This data collection method was based on participant observation in two institutions (nursery and kindergarten), a survey by questionnaire (to the educators) and by interview (to children), and bibliographical research.

The analysis shows that rules and social behaviors are assumed as a priority in educational practice in preschool contexts. The rules are negotiated through a mutual respect commitment and understood, both by the teachers and the children, as a way to respect the physical space and the others (adults and peers). On the other hand, social behaviors are promoted through dialogue and playful activities, with a particular emphasis on those behaviors related to social relations such as respect for others and helping friends.

Results show that children, when well-guided by adults, are more likely to assimilate what is given to them. Such practices should be applied from the moment children arrive at the nursery and kindergarten, contributing to the overall development of the individual.

**Key-words:** nursery, kindergarten, social behaviors, rules, discipline, development

# Índice

<b>Resumo</b> .....	II
<b>Abstract</b> .....	III
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I:</b> .....	6
<b>Quadro Teórico de Referência</b> .....	6
1.1. Disciplina .....	7
1.2. Regras .....	12
1.3. Comportamentos sociais .....	19
1.4. Perspetivas teóricas sobre as regras e os comportamentos sociais .....	23
1.4.1. O desenvolvimento social da criança .....	23
1.4.2. A influência da creche e jardim de infância no comportamento social da criança ...	28
1.4.3. Papel do educador .....	32
<b>Capítulo II:</b> .....	38
<b>Metodologia do Estudo</b> .....	38
2.1. Escolha da metodologia .....	39
2.2. Os contextos de estudo .....	43
2.2.1. Contexto da primeira infância: caracterização do grupo de crianças da instituição “A” .....	43
2.2.2. Contexto da segunda infância: caracterização do grupo de crianças da instituição “B” .....	48
2.3. Descrição dos instrumentos e procedimentos de recolha de informação .....	51
2.3.1. Observação participante .....	52
2.3.1.1. Observação participante em contexto de creche – Instituição A .....	54
2.3.1.2. Observação participante em contexto de jardim de infância – Instituição B .....	55
2.3.2. Inquéritos .....	56
2.3.2.1. Questionário .....	56
2.3.2.2. Entrevista .....	58
2.3.3. Pesquisa documental .....	61
<b>Capítulo III:</b> .....	62
<b>Apresentação e interpretação da intervenção</b> .....	62
3.1. Contexto de estudo para a primeira infância .....	63
3.2. Contexto de estudo para a segunda infância .....	66
<b>Capítulo IV:</b> .....	72
<b>Apresentação e Análise dos Inquéritos</b> .....	72

<i>4.1. Análise e interpretação do inquérito por questionário às educadoras.....</i>	<i>73</i>
<i>4.2. Análise e interpretação do inquérito por entrevista às crianças do jardim de infância..</i>	<i>81</i>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>93</b>

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Rotina diária da instituição "A" .....	48
Quadro 2 - Rotina diária da instituição "B" .....	51
Quadro 3 - Sistematização da resposta das educadoras à questão "O que são para si as regras de sala e qual a sua importância?" .....	74
Quadro 4 - Sistematização da resposta das educadoras à questão "Como são abordadas, construídas e definidas as regras?" .....	75
Quadro 5 - Sistematização da resposta das educadoras à questão "De que forma foram implementadas as regras?" .....	76
Quadro 6 - Sistematização da resposta das educadoras à questão "Quais são as [regras] mais referenciadas?" .....	78
Quadro 7 - Sistematização da resposta das educadoras à questão "O que são para si comportamentos sociais nas idades compreendidas entre os dois e os três anos / quatro e seis anos?" .....	78
Quadro 8 - Sistematização da resposta das educadoras à questão "Como trabalha na sala os comportamentos sociais com as crianças?" .....	80
Quadro 9 - Distribuição dos grupos de crianças entrevistados e duração da entrevista. ....	81
Quadro 10 - Sistematização da resposta das crianças à questão "Para que servem as regras da sala?" .....	83
Quadro 11 - Sistematização da resposta das crianças à questão "Podem dizer-me algumas regras da sala?" .....	86
Quadro 12 - Sistematização da resposta das crianças à questão "Lembram-se de quando foram feitos os quadros das regras? E como foram feitos? Por quem?" .....	88

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Sistematização da resposta das crianças à questão “Um amigo está no recreio a chorar ou muito triste. O que fazes?” .....	90
---	----

# Introdução

O presente relatório, elaborado no âmbito do estágio, incluído no Mestrado em Educação Pré-Escolar, representa o percurso continuado de aquisição de conhecimentos através de um projeto de investigação de natureza interventiva em contexto de creche e jardim de infância. O estágio curricular oferece uma perspetiva abrangente das práticas inerentes à educação pré-escolar, permitindo a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do curso e o desenvolvimento de competências socioprofissionais resultantes da prática educativa. Neste sentido, o relatório realizado constitui-se como um referencial do trabalho de investigação desenvolvido em duas instituições de estágio, apresentando um enfoque descritivo-reflexivo decorrente do recurso a uma metodologia do tipo qualitativo (de acordo com o paradigma interpretativo e a metodologia de investigação-ação).

A temática estudada centra-se na aquisição de regras e comportamentos sociais em creche e jardim de infância. Este assunto tem vindo a ganhar relevo nas últimas décadas, porque hoje se reconhece o papel que a educação pré-escolar desempenha no desenvolvimento da criança, sobretudo em termos da aquisição de regras e de comportamentos sociais. Além disso, a indisciplina é hoje umas das problemáticas mais prementes da educação, exigindo do educador um esforço adicional no sentido de impor o respeito de uma forma democrática e coerente. Este esforço é mais evidente para os profissionais que se encontram no início da carreira, que se deparam, muitas vezes, com problemas comportamentais com os quais não conseguem lidar.

A motivação para a seleção desta temática no trabalho de investigação deve-se à importância que considero que a mesma tem para uma boa prática diária dos educadores de infância, estes “têm uma grande responsabilidade na construção da moralidade, pois a criança aprende através da observação das ações de quem a rodeia, sendo primordial que o adulto revele uma conduta com valores regidos por regras” (Montês, Gaspar, & Piscalho, 2010, p. 42).

Na minha perspetiva a escola permite que as crianças aprendam uma cultura, interiorizem meios cognitivos para conseguirem compreender e transformar o mundo que os rodeia, esta é uma forma de estimular o raciocínio, e os educadores são parte integrante neste processo, pois influenciam os comportamentos das crianças devido à sua ação educativa. “Em quase todas as culturas, ensinar uma criança a ter boas maneiras, constitui uma parte importante da educação precoce” (Brazelton, 1995, p. 388). É neste sentido que o tema

será desenvolvido ao longo deste trabalho, para que seja possível perceber a dificuldade do mesmo e dos educadores no desenvolvimento da sua atividade diária.

Perante a ação de uma mordidela de uma criança de 2 ou 3 anos de idade a um colega como deverá o educador reagir? Deve considerar esta atitude uma “agressão”, deve ignorar o facto, deve punir a criança? De acordo com Brazelton, todas as crianças, numa fase da sua vida podem apresentar comportamentos agressivos, sejam mordidelas, beliscões, mentir, roubar ou ainda fazer uso de linguagem desadequada e inaceitável. Segundo Brazelton estas são etapas do desenvolvimento normal da criança, mas há que impor limites e disciplina (1995). “As queixas são sempre de comportamentos de oposição (crianças que contrariam tudo o que os pais [e educadores] dizem), problemas ao nível da atenção (crianças que normalmente designam-se por “cabeças no ar”), comportamentos anti-sociais (crianças com problemas ao nível dos relacionamentos interpessoais)” (Esteves, 2007, p. 43).

O estudo das conceções dos educadores sobre as regras e os comportamentos sociais e sobre a forma como as aplicam na prática diária é fundamental para o conhecimento científico mas também para a prática do futuro educador, permitindo que este desenvolva competências facilitadoras do seu desempenho profissional futuro e da resposta adequada às necessidades das crianças. A postura que o educador adotar perante um ato incorreto de uma criança para com um colega, influencia os comportamentos do educador e consequentemente os comportamentos dos educandos com os quais convive.

Nesse sentido, a presente investigação resulta da articulação de três aspetos principais: (1) a identificação da indisciplina como uma problemática premente da educação; (2) o reconhecimento do papel do educador na promoção da disciplina e dos comportamentos sociais; (3) o interesse pessoal em conhecer de forma mais aprofundada as práticas da educação pré-escolar no que se refere às regras e aos comportamentos sociais, de modo a desenvolver competências como futura educadora.

A idade pré-escolar caracteriza-se pela entrada da criança em contextos formais de educação e pelo conseqüente contacto com pessoas fora do seu núcleo familiar. A creche e o jardim de infância desempenham, deste modo, um papel significativo no desenvolvimento infantil, sobretudo ao nível da aquisição de disciplina e da aprendizagem relativa às relações interpessoais. A transição do contexto familiar para um contexto escolar representa uma série de mudanças que nem sempre são fáceis, sendo “a

única maneira de a criança lidar com esta situação de forma positiva reside na criação de uma aliança de confiança entre os 3 elementos do triângulo que são o bebé, a mãe e a educadora” (Portugal, 1998, p. 185).

Assim, se numa primeira fase a vinculação com as figuras parentais permite que a criança adquira as bases do comportamento social, o jardim de infância faculta um ambiente propício para, através da brincadeira e aprendizagem, esta envolver-se em situações sociais com os pares e outros adultos, tomando consciência da perspectiva dos outros. Nas palavras de Montês et al, o “grupo de crianças de uma sala de jardim-de-infância é uma organização social que constrói a sua autonomia coletiva, participando na elaboração das regras para a sua sala, negociando e compreendendo-as, para que as possam depois aceitar” (2010, p. 43).

Desta forma, “a vida em grupo implica o confronto de opiniões e a resolução de conflitos, permitindo às crianças tomar consciência das diferentes perspectivas e valores (...), para que possam ter atitudes de compreensão e tolerância para com os outros” (idem, p. 44). Por isso, enquanto agente do processo educativo, o educador tem um papel importante na prevenção da indisciplina, na progressiva descentração da criança de si mesma e no seu desenvolvimento sociomoral, reconhecendo-se que este deve contribuir “para a formação de cidadãos livres, valorizados na sua interioridade, identidade e individualidade, mas também responsáveis, solidários, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões” (Amado & Freire, 2005, p.314).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar dão indicações no mesmo sentido e colocam a ênfase na transversalidade da formação pessoal e social enquanto área promotora do desenvolvimento da criança (Ministério da Educação, 1997). Por conseguinte, podemos afirmar que o propósito principal da educação pré-escolar será potenciar a aquisição de “atitudes e valores que lhes permitam [às crianças] tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, ajudando-os (...) na resolução de problemas que possam surgir no seu dia-a-dia” (idem, p.51).

Justifica-se, desta forma, a pertinência do presente estudo, que tem dois objetivos principais: (1) analisar as conceções e práticas das educadoras acerca da aquisição de regras e comportamentos sociais no contexto da educação pré-escolar (creche e jardim-de-infância); (2) verificar se as conceções e comportamentos das crianças correspondem às conceções e práticas das educadoras. Formulou-se, assim, a seguinte questão de

partida: Que modalidades de construção dos comportamentos sociais e das regras são praticadas em contexto de creche e de jardim de infância?

Por fim, no que diz respeito à estrutura do conteúdo do presente trabalho, este encontra-se subdividido em seis capítulos. O primeiro capítulo consiste numa breve introdução que apresenta a temática da investigação e a sua importância, os objetivos e a questão de partida sobre a qual se pretende aprofundar o conhecimento.

No segundo capítulo, apresenta-se uma revisão teórica que permitirá refletir criticamente sobre a temática estudada, abordando-se os conceitos de disciplina, regras e comportamentos sociais. Ainda neste capítulo, são apresentadas algumas perspetivas teóricas sobre as regras e os comportamentos sociais, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento social da criança, à influência da creche e do jardim de infância no comportamento social da criança e ao papel do educador.

O terceiro capítulo, explica a metodologia do estudo, apresentam-se os principais procedimentos metodológicos adotados, designadamente o tipo e as características da metodologia escolhida, a caracterização dos dois contextos de estudo (creche e jardim de infância) e os instrumentos e procedimentos de recolha de informação (observação participante, inquérito por questionário, entrevista e pesquisa documental).

O quarto capítulo centra-se na apresentação e interpretação da intervenção ao nível da primeira e segunda infância, analisando-se os dados obtidos através da observação participante e das conversas informais.

No quinto capítulo, descreve-se e interpreta-se os resultados do inquérito por questionário (às educadoras) e entrevista (às crianças do jardim de infância).

No sexto e último capítulo, tecem-se considerações finais, mediante a discussão dos principais resultados e a sua interpretação com foco na literatura. Também serão mencionadas as implicações, as limitações e sugestões futuras de investigação nesta temática.

Deste modo, espera-se que este trabalho possa contribuir para o conhecimento da temática em análise, destacando a importância da construção das regras e dos comportamentos sociais como uma área central na educação pré-escolar e no desenvolvimento infantil.

# **Capítulo I:**

# **Quadro Teórico de**

# **Referência**

## 1.1. Disciplina

A educação pré-escolar é um período de descobertas e aprendizagens que são determinantes para o desenvolvimento da criança. Na atualidade, reconhece-se que a educação infantil concorre para o desenvolvimento global do sujeito. De acordo com Jacques Delors (1996) são quatro os grandes pilares que devem orientar a educação no século XXI: aprender a aprender (conhecendo o mundo envolvente), aprender a fazer (colocando em prática o conhecimento), aprender a viver juntos (convivendo e aceitando a diversidade) e aprender a ser (mediante a autodescoberta e atuação responsável na sociedade).

Desta forma, nesta fase da vida as crianças devem usar as suas habilidades intelectuais para compreenderem o mundo envolvente e tomarem consciência de que o mundo social rege-se por padrões comportamentais regulares e inteligíveis (Spodek & Saracho, 1998). Apesar da espontaneidade inerente à descoberta do mundo, esta pode ser estimulada por adultos que se interessem por compreender o mundo da criança. Neste sentido, a disciplina assume-se como um dos principais instrumentos ao dispor da educação, na medida em que cria condições para que as crianças aprendam a conviver com regras e limites, orientando-as para a vida em sociedade.

O conceito de disciplina tem origem na palavra latina “discípulo” (aquele que segue), remetendo para um conjunto de regras e comportamentos pré-estabelecidos (Estrela, 1992). O modelo educativo da escola tradicional promoveu, durante muitos anos, uma conceção de disciplina que, no essencial, resumia-se à obediência às regras. Por esse motivo, o conceito é geralmente entendido como a submissão da criança à exigência da autoridade, ou seja, como uma adequação do seu comportamento àquilo que o educador deseja. Esta conceptualização enviesada ainda hoje se mantém no seio de diversas famílias e instituições, mediante uma abordagem que recorre a métodos de controlo e punição potencialmente conflituais, com vista à socialização da criança (DeVries & Zan, 1994).

De acordo com John Holt (cit. Spodek & Saracho, 1998, p. 157), a aprendizagem pode realizar-se mediante três tipos de disciplina. Em primeiro lugar, temos a “disciplina da natureza” (ou da realidade): a criança aprende como funciona tudo o que a rodeia através da interação com o meio. Este tipo de disciplina decorre “através de uma leitura da

realidade” sempre que a criança tenta fazer algo, sendo uma boa forma de aprender, porque não é necessário muito tempo para obter a resposta. Além disso, a criança não sabe apenas que errou mas sabe como agir para corrigir o erro. Por exemplo, se a criança tentar construir uma torre e esta cair quando coloca o último bloco, sabe que errou e pode corrigir imediatamente o seu comportamento recorrendo à prática.

Em segundo lugar, temos a “disciplina da sociedade”, que decorre da observação do modo “como os adultos se comportam [de acordo com] a cultura” (idem, p. 157). As crianças observam o comportamento dos adultos nos ambientes sociais e querem sentir que também fazem parte. Por isso, tentam entender e fazer o mesmo que os adultos. É por essa razão que as crianças raramente se comportam mal na igreja, sentando-se sossegadas.

Por fim, a disciplina coerciva (ou da força superior) reporta-se às imposições que os adultos fazem para proteger as crianças dos atos que ainda não podem antecipar. Contudo, este tipo de disciplina deve ser usado apenas quando é necessário proteger a vida, a saúde, a segurança ou o bem-estar da criança. Normalmente, a criança não associa esse tipo de imposições ao perigo, mas antes ao castigo. Conforme mencionado por Spodek e Saracho, “a coerção é, em si mesma, inadequada”, razão pela qual se deve evitar o recurso à imposição como meio de estabelecer a disciplina (idem, p. 157).

O conceito de disciplina é mais abrangente do que se poderia supor à partida, remetendo para os procedimentos através dos quais não só se educa as crianças a diferenciar o correto do errado (o que permite que coabitem com os limites e compreendam os seus próprios comportamentos) mas também a conviver com as frustrações e a saber como agir para corrigir o que está errado. Na atualidade reconhece-se que o desenvolvimento social da criança se deve pautar pela articulação entre um grau elevado de liberdade e um controlo moderado por parte do educador (idem).

Portanto, a disciplina deve ter sentido para a criança, ajudando-a a responsabilizar-se pelos seus atos e a retificar os seus erros, porque a forma de disciplina adotada tem um impacto significativo na pessoa em que a criança se vai transformar e na sua própria perceção das ordens e da autoridade:

“Os educadores que sistematicamente colocam limites às crianças e dizem como elas se devem comportar, sem explicarem o porquê desse comportamento, transmitem unicamente que o bom comportamento radica na

aceitação das ordens e da autoridade. Por outro lado, as crianças a quem não são postos limites podem ser levadas a pensar que apenas os seus desejos determinam o que é o comportamento adequado” (Vale, 2009, p. 133).

Segundo Estrela, o conceito de disciplina tem passado por diversas reformulações: de uma disciplina imposta e assimétrica passou-se para uma disciplina consentida (por mútuo acordo e de uma forma mais livre) e para a autodisciplina (mediante o autogoverno e a procura de equilíbrio pessoal), reconhecendo-se a sua dupla função social (integração da criança na sociedade) e educativa (a disciplina enquanto fim e meio da educação) (1992). Brazelton explica que a autodisciplina

“é o objetivo da disciplina [e] passa por três fases: 1) experimentar os limites, por meio da exploração; 2) arreliar os outros, para provocar neles um sentido claro do que está bem e do que não está; 3) interiorizar esses limites anteriormente desconhecidos” (1995, p. 293).

A noção de disciplina também foi estudada por Durkheim em associação com o conceito de moral, definido como o conjunto de regras que determinam o comportamento (1984). O autor defende que o “espírito de disciplina é (...) a moderação dos desejos e o domínio de si próprio” (idem, p. 235). A família constitui-se como o ambiente em que surgem as primeiras atitudes altruístas, mas o tipo de moral praticado é de pendor afetivo. Por isso, o contexto escolar é o espaço onde a criança aprende, efetivamente, a respeitar as regras e a cumprir o seu dever, vivendo em sociedade.

Neste sentido, o respeito mútuo entre o educador e a criança assume-se indispensável para a legitimação da disciplina, que deve ser apropriada às necessidades e interesses das crianças. Por esse motivo, é necessário promover o trabalho em grupo, o espírito democrático e o cooperativismo, tendo como fim último a autonomia e a responsabilidade social da criança (Estrela, 1992). Como refere Savater “nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo” (1997, p. 29).

Sendo assim, o desenvolvimento de comportamentos “disciplinados” impõe que a criança recorra ao intelecto para aprender a “domesticar” os seus desejos mais inatos e a viver em sociedade:

(...) as crianças devem usar as competências cognitivas para perceber o mundo social, ter consciência dos padrões sociais aceitáveis e do seu uso nas diferentes situações. Só assim se podem desenvolver como indivíduos autónomos e conscientes das liberdades e dos limites” (Vale, 2009, p. 133).

Como refere Vinha, “ser disciplinado não significa ser treinado a obedecer, mas sim compreender as razões de se comportar de um modo ou de outro, de acordo com a situação, independentemente da presença de uma autoridade” (2001, p. 249). Uma pessoa disciplinada é capaz de adiar o prazer, considera as necessidades dos outros, é assertiva mas não hostil e sabe tolerar o desconforto, quando necessário (Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society, 2004). Na verdade, é a disciplina (e a supremacia da razão sobre os nossos desejos) que nos permite praticar exercício físico ou estudar todos os dias, mesmo quando temos vontade de ir ao cinema ou de sair com os amigos.

Apesar de ser um projeto a longo prazo e de exigir muita paciência por parte dos adultos e educadores, a disciplina é a estrutura que potencia uma melhor tolerância à frustração e um maior autocontrolo. Contudo, a criança não deve encarar a disciplina como uma questão de controlo ou de submissão à autoridade, porque poderá ter reações de teimosia e resistência. Como ilustra Drescher, a “disciplina inclui tanto o cultivo como a restrição – dois elementos necessários para a vida. Um bom jardineiro cultiva e poda as suas plantas a fim de obter bons frutos. As ervas daninhas florescem naturalmente sem cuidado especial” (1999 in Oliveira, s/d).

Uma disciplina positiva deve ensinar e guiar as crianças, não somente forçá-las a obedecer. Por isso, para ser efetiva, deve ser consistente, percebida como justa e adequada ao nível de desenvolvimento e temperamento da criança, conduzindo à autodisciplina. A disciplina é, assim, a estrutura que ajuda a criança a integrar-se no mundo, potenciando o autocontrolo e a autodisciplina, o reconhecimento dos seus próprios sentimentos e dos outros, um maior sentido de justiça e, em última instância, a adoção de comportamentos altruístas. No fim de contas, o seu objetivo é estimular o desenvolvimento de comportamentos aceitáveis e criar adultos maduros emocionalmente (Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society, 2004).

Brazelton & Sparrow resumem da seguinte forma a importância da disciplina para a criança:

“A disciplina é o segundo presente mais importante que um pai pode dar a uma criança. O amor vem em primeiro lugar, é claro. Mas a segurança que a criança encontra na disciplina é essencial, pois sem ela não há limites. As crianças precisam de limites e sentem-se seguras com eles. Sabem que são amadas quando um pai se preocupa em lhes impor uma disciplina.” (2007, p. 13)

De que modo pode, então, refletir-se o conceito de disciplina na prática diária do educador de infância? Resumidamente, o educador deve estabelecer limites definidos de comportamento, explicando claramente (e repetindo as vezes que forem necessárias) as instruções, de modo a que a criança tenha conhecimento dos comportamentos esperados. Por isso, é importante não só conhecer as regras mas também entender o seu porquê, ainda que seja de uma forma progressiva. Além disso, as crianças têm propensão para aprender imitando os adultos e, nesse sentido, deve ser-lhes oferecida a oportunidade de observar e imitar comportamentos adequados. Por outro lado, é importante adaptar as estratégias adotadas ao grau de desenvolvimento das crianças e às suas necessidades, mantendo-se ainda a consistência (mas não a inflexibilidade) comportamental (Spodek & Saracho, 1998; Vale, 2009).

A “disciplina envolve a modelagem total do caráter da criança” (Drescher, 1999 in Oliveira s/d) e, nesse sentido, as atitudes positivas e os elogios surtem mais efeito do que as atitudes negativas como a humilhação ou a ironia. Se o objetivo da disciplina é ajudar a criança a organizar-se, a interiorizar regras e a adquirir padrões comportamentais apropriados, uma disciplina efetiva não pode instigar a vergonha, a culpa, a sensação de abandono ou a perda de confiança. A criação de uma disciplina efetiva é o respeito mútuo. A criança deve respeitar a autoridade do adulto e os seus direitos, mas o adulto também deve respeitar a criança. Utilizar a humilhação como forma de disciplina não legitima o respeito da criança pelo adulto (Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society, 2004).

Compreendemos, desta forma, que o objetivo da disciplina é proteger a criança do perigo, ajudar a criança a aprender a autodisciplina e a desenvolver a consciência da

responsabilidade e autocontrole (idem). Nos primeiros anos de vida, a educação deve ter como preocupação a regulação dos desejos da criança e o saber dizer “não”, de forma a prepará-la para as contrariedades da vida. Contudo, nas últimas décadas os pais têm-se esquivado à tarefa de impor limites aos filhos e de os disciplinar com rigor e coerência. Fruto da evolução social, onde a mãe saiu de casa para ir trabalhar, há uma sensação de que impor limites pode implicar a perda do amor dos filhos. Por isso, os pais tentam compensar a sua ausência com a flexibilização exagerada dos limites. Mas é no seio da família que a disciplina deve ocorrer em primeiro lugar, fazendo-se uso da imposição de limites e do uso da razão. Essa é a primeira tarefa dos pais.

Com efeito, a educação formal só pode ter resultados positivos se estiver em harmonia com a educação familiar. Para que a criança consiga ser disciplinada é necessário que os pais legitimem a disciplina dos filhos. Se as crianças não sentirem a presença dos pais na escola e não estimularem a disciplina em casa, será difícil estabelecer uma disciplina efetiva. Por esse motivo, Ferreira considera que os pais devem participar ativamente no processo educativo da criança que os princípios da escola e dos pais devem ser similares, porque a noção de disciplina é primeiramente obtida através da família (2004).

## **1.2. Regras**

A vida social caracteriza-se pela obediência a regras. As crianças contactam desde os primeiros anos com a existência de comportamentos aceitáveis e inaceitáveis, razão pela qual os pais e educadores devem definir as regras de modo consistente. A fixação de regras tem como objetivos levar as crianças a aprender a viver de forma cooperativa com os outros, ensinar a distinguir o certo do errado e a protegê-los do perigo. As crianças que são criadas sem o estabelecimento dos limites apropriados terão dificuldades na adaptação social (Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society, 2004).

Na atualidade, existe um conjunto diverso de teorias que divergem em relação ao caminho mais correto para educar as crianças. Apesar de ser necessário ver cada criança na sua individualidade e de não haver receitas educativas infalíveis, é fundamental estabelecer regras e atitudes coerentes que transmitam segurança e tranquilidade à criança (Brazelton & Sparrow, 2007). Tendo em conta que o estabelecimento de limites potencia o respeito

pelo próximo e facilita a socialização, este deve fazer parte da educação. Conviver com limites e regras adequados à idade permite que a criança entenda o funcionamento do mundo onde se insere, primeiro no núcleo familiar, depois na escola e na vida social e profissional. Se as regras não forem bem definidas, a criança não sabe o que é certo e errado, sentindo-se ansiosa e perdida face aos estímulos e às várias possibilidades de ação. Por isso, é importante compreender que “as crianças são atores sociais com poder de ação e de iniciativa, implicadas na construção e determinação das suas próprias vidas e na daqueles que as rodeiam e da sociedade em que está integrada (...) [que] lhes confere um estatuto semelhante ao de qualquer outro ser social” (cf. Corsaro, 1985, 1997; Waskler, 1991, 1996; Mayall, 1994, 1996; James, 1993; Thorne, 1993, cit. Ferreira, 2004, p. 21).

De acordo com a teoria psicogenética de Piaget, a criança passa por diferentes estágios até desenvolver a moralidade, o comportamento social e a interiorização das regras (1932/1965 in DeVries & Zan, 1994). Através dos seus estudos, este psicólogo e filósofo concluiu que a moral, à semelhança da inteligência, sofre uma evolução sequencial através de um processo de interiorização de regras e valores. Desde o momento do nascimento, a criança convive com as regras, aprendendo a cumpri-las mesmo antes do desenvolvimento da linguagem. É através da interação com o meio e dos vínculos afetivos que a criança vai, progressivamente, interiorizando as regras e os valores que norteiam a vida social.

Segundo Piaget, o desenvolvimento moral e a interiorização das regras ocorrem em três fases que designou de anomia, heteronomia e autonomia (idem). A primeira fase (que ocorre até aos dois anos) corresponde à anomia, na qual as normas de conduta são baseadas exclusivamente nas necessidades básicas (motoras e individuais). Assim, nesta etapa estamos perante o reflexo dos desejos da criança e dos seus hábitos motores. É uma espécie de estágio de pré-moralidade, já que a criança não tem qualquer discernimento em relação às regras sociais ou morais. Tem a ver com os hábitos, pois não existem regras e normas.

Na etapa da heteronomia (que começa por volta dos três anos e meio e termina aos sete anos), a criança respeita a autoridade mas ainda não de uma forma consciente. Apesar de já compreender que existem regras de convivência social, as regras são impostas pelos outros e a criança obedece sem questionar. As regras são vistas como sagradas, pois estabelece-se uma relação de poder entre o adulto e a criança. As consequências das suas

ações são medidas de modo objetivo, ou seja, a criança obedece às regras e normas apenas por medo da punição. Quando em ausência da autoridade, ocorre a indisciplina. Além disso, as crianças encontram-se numa etapa de egocentrismo, na qual estão centradas no seu próprio ponto de vista, têm dificuldade em pensar como o outro e não se preocupam com a codificação das regras.

Por fim, a última fase do desenvolvimento moral é a fase da autonomia, havendo uma legitimação das regras mediante a consciência moral da criança, que já se guia por princípios éticos e morais. As regras são cumpridas de forma consciente e fazem sentido para a criança, que se torna responsável pelos seus próprios atos e passa a reger-se pela autodisciplina, não apenas pelas consequências objetivas e imediatas dos seus atos. A regra é interiorizada e a criança está consciente da importância das regras para a convivência social. Apenas aqui ocorre o autogoverno e a autodisciplina da criança, assim como o acordo mútuo e coletivo.

Como vemos, há diferentes tipos de funcionamento moral, um é imposto pela autoridade e outro por acordo mútuo. Se a relação for unilateral, o indivíduo mantém-se na fase da heteronomia, sendo submisso a uma autoridade que dita o que é certo e errado. Se a relação for pautada pelo respeito mútuo e pela cooperação, as regras são legitimadas e a criança descentra-se de si mesma, conseguindo ver o ponto de vista do outro. As relações sociais estruturam, desta forma, o desenvolvimento moral do indivíduo e o acatar das regras sociais, assim com a construção da disciplina nos indivíduos.

Se relacionarmos a teoria piagetiana com a questão da disciplina, abordada no ponto anterior, compreendemos que esta ocorre primeiro através da imposição externa (na fase da heteronomia) e depois é estimulada pela consciência das regras e da cooperação e respeito mútuo (na fase da autonomia). De acordo com Piaget (idem), a disciplina é uma construção interior influenciada pelo ambiente sociomoral. Neste sentido, a indisciplina também se relaciona com o meio e as relações. Por isso, as condições ambientais são determinantes para o desenvolvimento da moralidade e da autodisciplina.

Assim, durante a fase da heteronomia a criança submete-se à sabedoria do adulto e à disciplina exterior, que passa, progressivamente, a ser interiorizada através das relações interpessoais. A disciplina configura-se como estruturante e orientadora da maturação do sujeito. Contudo, esse tipo de disciplina coerciva não deve ser mantido, para não

comprometer o desenvolvimento da criança autônoma. E isto sucede porque a disciplina imposta pelo outro pode prejudicar ou sufocar a personalidade moral. É certo que, por vezes, os educadores têm de exercer controlo externo, mas deve-se fornecer um ambiente caloroso e cooperativo (Monteiro, 1998)

A manutenção de regras pelo educador e a forma como a criança lida com esses limites permite-lhe que se adapte às regras sociais. Contudo, neste ponto é importante distinguir autoritarismo e autoridade: o primeiro reporta-se ao uso do poder e do medo para subjugar as crianças, ao passo que o segundo recorre ao respeito e à confiança mútua. O estabelecimento de regras não implica que tenhamos de ser maus. Pelo contrário, as crianças devem perceber que as atitudes dos adultos são um ato de afeto, porque reagem melhor ao afeto do que à submissão à autoridade (Delboni, 2009). Portanto, é importante mostrar às crianças que a imposição de limites é um ato de amor e transmitir-lhes segurança, recorrendo a uma educação positiva e onde se valorize as crianças e os seus esforços, de modo a que se tornem pessoas equilibradas.

A maturação biológica da criança e a qualidade das suas relações sociais vão contribuindo para a interiorização das regras e as relações, antes baseadas na obediência, passam a ser recíprocas e de respeito mútuo na fase da autonomia. O convite para o estabelecimento de regras por parte das crianças é, assim, o meio através do qual se “pode reduzir a heteronomia e promover a autonomia” (DeVries & Zan, 1998, p. 137). Mas a interiorização da norma só pode ser levada a cabo mediante a sua compreensão, pelo que é necessário explicar o porquê da regra e as consequências que advêm do seu não cumprimento, relacionando-as com a segurança e o respeito.

Geralmente, o cumprimento das normas é associado “à obediência ao adulto, ao medo de perder o amor, de ser punido, de ser descoberto, ou ao desejo de receber algo em troca do bom comportamento (Vinha, 2003, p. 4). Mas, com o tempo, os castigos e recompensas vão perdendo o poder e a criança deixa de sentir a necessidade de cumprir as normas, porque os seus anseios não se concretizaram (Vinha, 2003). Por isso, a criança deve compreender a razão pela qual as normas existem e o adulto tem um papel fundamental nesta aprendizagem, já que é ele que vai fazê-la compreender o bem-estar de cumprir as regras e as consequências do seu incumprimento.

As regras têm como propósito o respeito pelos outros e a otimização da socialização, porque a criança tem que aprender a estar em grupo desde cedo. Como em tudo na vida, os limites impostos devem ser moderados, porque a ausência ou excesso também podem ser penalizantes para a criança. Como ilustram Brazelton & Sparrow, através da “capacidade de perceber a perspectiva do outro, a criança consegue ver que as regras levam em conta as necessidades de todas as pessoas e não só as suas” (2007, p. 37). A criança deve compreender que tudo na vida tem um momento certo e que é preciso tolerar as frustrações e saber adiar as gratificações. Este processo “irá ajudá-la a perceber que existe um tempo para tudo, que nem sempre se pode ter tudo aquilo que se deseja, na hora em que se quer” (Delboni, 2009, p. 9).

Normalmente, entre os três e os cinco anos a maior parte das crianças já consegue aceitar a realidade e as limitações, agindo de modo a obter a aprovação dos outros. No entanto, ainda não interiorizaram muitas regras, são ingênuas e o seu julgamento nem sempre é o melhor. Por isso, precisam de ter bons modelos adultos para poderem adequar o seu próprio comportamento (Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society, 2004). A entrada para a creche e o jardim de infância é um momento fundamental para a socialização, implicando a partilha de experiências com outros adultos e crianças, mas também interiorizar as regras partilhadas pela sala e os colegas. Uma vez que o comportamento das crianças é criado à semelhança do seu modelo, sempre que os colegas apresentam um comportamento desadequado, as crianças têm tendência a chamá-los à atenção, seguindo o seu modelo (Pequicho & Filipe, 2007).

Diferentes estudos sobre o comportamento infantil mostram que as crianças acatam bem as regras desde cedo, mas devem ser simples, implementadas de forma progressiva e de uma forma moderadamente flexível. Schmidt e Tomasello, por exemplo, realizaram um estudo com o propósito de analisarem a forma como as crianças utilizam as regras constitutivas e de conhecer o momento em que elas deixam de ver a regra como algo imposto pela autoridade (2012). Quando expostas a um fantoche que agia em desacordo com as regras, grande parte das crianças de dois e três anos opôs-se à transgressão das regras. As crianças de três anos referiram mesmo como era proceder para agir corretamente. Num outro estudo, os investigadores também registaram que o cumprimento das regras do jogo apenas se verificava quando as crianças faziam parte do mesmo grupo com base em fatores como a língua (Schmidt, Rakoczy, & Tomasello,

2012). Ambos os estudos mostram que as crianças compreendem as regras sociais desde cedo e conseguem aplicá-las nos contextos adequados.

Considerando os dados descritos e a influência do meio sociomoral no desenvolvimento da criança, o “não” também é essencial, sobretudo se tivermos em conta que as crianças mais pequenas levam tempo a aprender as regras (Brazelton & Sparrow, 2007). Conforme afirma Delboni, o “não – firme – que vem de quem nos ama, é uma forma de preparação para as frustrações futuras” (2009, p. 9). A falta de firmeza por parte dos educadores e o excesso de liberdade conduzem a uma menor tolerância face às frustrações e contrariedades. Rousseau refere, inclusive, que a manutenção de regras é o que torna as pessoas livres,

“Os pais fracos, que cedem a todos os pedidos do filho, longe de respeitar a sua liberdade, corrompem-na, longe de fazer dele um ser livre, submetem-no às suas fantasias e mais tarde às suas paixões. O mais grave não é que eles próprios se tornem escravos do filho, o pior é que fazem dele um escravo” (2004, p. 21).

Dizer “não” a uma criança é um fator decisivo para o seu processo de construção do mundo e para a sua integração na sociedade. Hoje em dia, contudo, deparamo-nos com pais que não impõem limites e regras às crianças, dificultando o trabalho do educador de infância. Estes cuidados especiais que os pais têm com os filhos assenta, em grande parte, no discurso dos psicólogos, que, durante muito tempo, alertaram para os perigos de traumatizar as crianças. No entanto, não chamaram a atenção para o facto de a imposição de limites ser estruturante na personalidade das crianças e no seu processo de socialização (Brazelton & Sparrow, 2007).

Quando uma regra não é respeitada, é necessário assinalar imediatamente o comportamento da criança. Como modelos, os pais e educadores devem ter atenção aos seus comportamentos e ser coerentes. Se corrigimos um comportamento e não agirmos em conformidade, a criança não seguirá as regras, porque aquilo que vê é muito mais importante do que aquilo que ouve. Além disso, não se deve culpar a criança mas antes responsabilizá-la pelos seus atos. A criança também deve compreender que a correção é dirigida ao comportamento e não à pessoa, o que deve ser feito com amor e confiança. Quando se aplica as consequências, estas devem ser breves e aplicadas o mais cedo

possível, não entrando em argumentações ou disputas verbais com a criança durante o processo de correção. O abuso verbal não é menos insidioso que a punição física (Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society, 2004).

Como acentuam Brazelton & Sparrow, por vezes o silêncio também uma forma efetiva de chamar a atenção da criança face a comportamentos inapropriados,

“O silêncio pode ser uma técnica importante de disciplina. As crianças estão constantemente a ser advertidas acerca do que podem e não podem fazer. Quando esta expectativa é quebrada pelo silêncio, a criança percebe que a situação é séria. Vai desejar estabelecer de novo a comunicação” (2007, pp. 66-67).

Algumas das formas de usar as regras e limites para estabelecer uma disciplina efetiva são as seguintes: reforçar o comportamento desejável; evitar fazer ameaças sem consequências, porque podem reforçar o comportamento indesejado; aplicar as regras de forma consistente; aplicar limites moderados e consistentes, com consequências realísticas; definir comportamentos aceitáveis que sejam alcançáveis; priorizar as regras, dando preferência à segurança, depois à correção de comportamentos que ameacem os outros, e depois ao comportamento relacionado com o seu temperamento; permitir que a criança expresse o seu temperamento e a sua individualidade. A aprovação e o elogio são os motivadores mais poderosos para o bom comportamento (Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society, 2004). Para além disso, pode afixar-se cartazes espalhados pela sala com desenhos ilustrativos das regras e “uma vez estabelecida, a regra deve ser cumprida por todos, sem exceção, inclusive pelo professor” (Vinha, 2001, p. 241).

Por fim, refira-se a importância dos jogos baseados em regras no controlo das relações sociais. Segundo Moreira, o propósito deste tipo de jogos reporta-se ao crescimento social mediante a espontaneidade e interação entre o grupo (1999). A sua aplicação reduz o egocentrismo e potencia o aumento das capacidades cognitivas. A interação com os pares através do jogo leva a um maior equilíbrio entre a competição e a necessidade de cooperação. Ao promover a aquisição das regras sociais, o jogo contribui, igualmente, para a aquisição de conhecimentos e convicções culturais que lhe permitem solucionar

problemas e ter comportamentos sociais mais satisfatórios (Liublinskaia, 1979). A criança passa, assim, da individualidade para a socialização com o outro.

### **1.3. Comportamentos sociais**

A maior parte das experiências quotidianas mais significativas envolve a interação com os outros. Este processo de socialização começa na infância e, por esse motivo, é importante compreender os comportamentos sociais das crianças.

“Torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos [para uma aquisição de competências sociais] em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colocar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 35).

O desenvolvimento infantil é, na verdade, um processo dinâmico e sistémico, na medida em que a criança e o meio estabelecem relações recíprocas.

Nesta linha de pensamento, a infância impõe-se como uma construção social, sendo hoje aceite que as crianças recebam estímulos do meio exterior mas também são agentes ativos do seu próprio processo de desenvolvimento e socialização. Com efeito, as crianças, para além de integrarem os valores socioculturais dominantes, também apropriam-se e reconstróem esses mesmos valores, mediante um processo que Corsaro designa de reprodução interpretativa (2002).

A criança, aos três anos, já tem a noção de um “eu” distinto dos outros, embora revele algumas competências interpessoais. Por ainda se encontrar num período egocêntrico reage mal à partilha e desta forma apresenta comportamentos agressivos quando é contrariada. Com quatro anos, a criança já entende melhor a razão de ser das coisas, tornando-se progressivamente mais realista. Mas é apenas por volta dos cinco anos que começa a aceitar melhor a opinião dos outros e a interagir de forma mais cooperativa com os pares, aplicando as regras do jogo social. Nesta altura, tem um maior gosto pela brincadeira com os pares, pela convivência e pela cooperação (Avô, 1998). Segundo Brazelton depois de a criança “aprender as regras básicas do comportamento (...) por volta dos quatro anos de idade, está apta a aprender também algumas regras sociais (...)

[e] a consciencialização que a criança tem das diferenças atinge o seu ponto mais alto” (1995, p. 390).

A aquisição de aptidões sociais promove uma boa integração social e contribui para o bem-estar da criança e daqueles com quem interage. O desenvolvimento da criança é o resultado das interações com os adultos, uma vez que asseguram as condições de sobrevivência, e os seus pares, que impulsionam experiências de proximidade, cooperação e competição. Sendo que um conjunto agradável de bons comportamentos sociais

“é como um passaporte, permitindo liberdade e acesso às pessoas que não pertencem ao meio familiar. Uma criança que é delicada para com os sentimentos dos outros e que tem «boas maneiras» encontrará mais sorrisos e novos amigos do que expressões de contrariedade e resistência cautelosa quando parte à exploração do mundo” (Brazelton, 1995, p. 395).

A influência do núcleo familiar na consciencialização da criança é relativizada após a sua entrada no pré-escolar, onde a interação com os pares exige um maior ajustamento ao meio exterior, o qual começa a ganhar mais peso (Major, 2011). A creche e o jardim de infância constituem, assim, um espaço privilegiado para o desenvolvimento de comportamentos sociais, mediante a interação da criança com os pares (idem). De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 17), a educação pré-escolar cria “as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que (...) as crianças aprendam a aprender”.

Considerando que a fase da educação pré-escolar corresponde ao período em que as aptidões sociais começam-se a desenvolver, é comum observar alguns comportamentos agressivos e conflitos nesta faixa etária, sobretudo nos momentos de brincadeiras e conversas entre pares. Durante este período, deve-se dar atenção às competências sociais da criança, em particular ao relacionamento interpessoal e ao controlo do comportamento, na medida em que estas aprendizagens têm repercussões significativas ao nível do desenvolvimento emocional e da vida futura. Por isso, o desenvolvimento socioafetivo deve assumir-se como uma prioridade (Brás & Reis, 2012).

Com efeito, as novas possibilidades de interação com os pares constituem um período crítico no desenvolvimento infantil. Nesta altura, a criança inicia novas relações sociais

que irão influenciar de forma decisiva o seu desenvolvimento, “possibilitando-lhe a aquisição de um amplo novo mundo de aptidões, como, por exemplo, a empatia, a necessidade de ter em conta a perspectiva do outro, a negociação e a cooperação” (idem, pp. 137-138).

O comportamento social e o desempenho escolar são destacados em vários estudos com grande importância nas crianças que entram na escola, isto porque se a criança apresentar um comportamento social pobre pode conduzir a problemas de rejeição dos colegas, um baixo nível de desempenho escolar e problemas de comportamento. Além disso, o comportamento social competente parece depender de capacidades sociocognitivas como a interpretação de pistas de forma construtiva, o conhecimento dos objetivos e estratégias sociais aceitáveis e a aplicação de soluções socialmente apropriadas às situações sociais.

A criança adquire referências do que é certo e errado, o que pode ou não pode fazer, os seus direitos e deveres nas relações e interações com os pares nos diversos contextos sociais em que participa (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997).

A investigação sobre os comportamentos sociais mais precoces identificou duas subcategorias do comportamento social: as competências sociais aprendidas, que incluem comportamentos como ouvir e seguir instruções, participar de forma apropriada em grupos ou realizar as tarefas (compreendendo domínios como a independência, a responsabilidade, a cooperação e a autorregulação); e as competências interpessoais, que incluem comportamentos como a interação positiva com os pares, a partilha e o respeito pelos outros (Cooper & Farran, 1988).

De acordo com Bandura, a aprendizagem social ocorre através da observação e imitação de modelos, que podem ser os adultos (como as figuras parentais ou os educadores), os pares ou os meios de comunicação social. Os adultos têm um papel essencial na aquisição de aptidões sociais, porque esta aprendizagem concretiza-se em grupo, através de um processo de modelagem (1969 in Estrela 1992). Por isso, o educador deve facultar à criança a possibilidade de vivenciar experiências que facilitem o desenvolvimento dessas competências (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996). Para além da observação e imitação, a aprendizagem ocorre através do reforço (Bandura, 1969 in Estrela 1992).

Vieira acrescenta que os meninos têm preferência por histórias e brincadeiras que envolvam demonstração de força física, perigo e conflito, “em comparação com as

raparigas, a interação entre os rapazes cria espaço para jogos relativamente desorganizados, para a competição, para o conflito, para a exibição do ‘ego’, para a assunção de riscos e para a luta pela dominância” (Vieira, 2004, p. 64).

Conforme referenciado anteriormente, o período de jardim de infância é caracterizado pelo tempo que a criança passa a brincar, sozinha ou acompanhada pelos pares. Através da brincadeira e da fantasia, a criança imita comportamentos sociais que ainda não são próprios da sua idade, tentando agir como adulto a partir daquilo que conhece, o que contribui para a criação de conceitos sobre o mundo. Por essa razão, a criança efetua aprendizagens ao nível motor, cognitivo e social. No que diz respeito ao seu desenvolvimento social, através das suas brincadeiras *faz de conta*, a criança representa diferentes papéis e imita situações que observa na vida real, o que lhe permite testar e assimilar as regras sociais. A formação dos comportamentos sociais das crianças é influenciada pelas brincadeiras que realiza, mediante a aquisição de conceitos morais, de valores e de novas formas de socialização (Vygotsky, 1998 in Revista Noesis, n.º 77). Uma das brincadeiras que mais contribui para o desenvolvimento destas competências e atitudes nas crianças é “o jogo simbólico [que] plenamente desenvolvido e amadurecido tem potencial para afetar positivamente o futuro sucesso das crianças na escola” (Bodrova & Leong, 2009, p. 12 in Revista Noesis, n.º 77).

Um dos objetivos principais da educação pré-escolar consiste em “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (Assembleia da República, 1997 - Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Mas também é necessário que o educador esteja sensibilizado para o grau de julgamento que faz dos comportamentos sociais das crianças. Por um lado, o educador deve entender, por exemplo, que os acessos de raiva são comuns em crianças mais pequenas e que “provavelmente estão relacionados à incapacidade de reconhecer as próprias necessidades, às frequentes frustrações que vivenciam e ao seu limitado domínio da linguagem” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 240). Por outro lado, este tipo de comportamentos não deve ser reforçado nem pelo educador nem pelos pais, sendo necessário estabelecer uma parceria que potencie o desenvolvimento de competências sociais cada vez mais estáveis. Como refere Costa, o comportamento infantil deve ser visto “numa perspetiva multissistémica, nos seus diferentes níveis individual, micro,

meso, macro e crono sistêmico” (2001, p. 20 in Revista Noesis, n.º 60). Se não olharmos para a história individual da criança, corremos o risco de fazermos avaliações simplistas dos seus comportamentos.

Em suma, é imperativo existir um clima aberto mas baseado em regras e normas, pelo que o educador deve saber impor a sua autoridade mas mantendo o respeito pela criança, que deve poder expressar-se sem ser julgada. Como refere Estrela,

“(...) o espaço pedagógico é simultaneamente o lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica. Partilhar um espaço fechado e limitado com um grupo numeroso, circunscrever-se ao espaço (...) controlar os movimentos e reduzir as deslocações constitui a primeira e mais difícil aprendizagem do aluno que entra na escola. Aprendizagem penosa, que não se faz sem resistência e sem libertação de agressividade. Pelas suas dimensões, configuração, densidade de ocupação, possibilidades de utilização e condições de apropriação, o espaço facilita ou inibe a relação do professor e dos alunos entre si, marca-lhes limites, assinala papéis e consagra estatutos, veicula normas e valores” (1992, p. 42).

## **1.4. Perspetivas teóricas sobre as regras e os comportamentos sociais**

### ***1.4.1. O desenvolvimento social da criança***

Como nos diz o poeta Gedeão “não há duas folhas iguais em toda a criação”, assim como não há dois seres humanos iguais. A criança é um ser em constante evolução e aprendizagem, sendo “nas instituições (...) que a infância é socialmente construída pelas próprias crianças e adultos, nas experiências quotidianas em que elas se inserem, jogam e negociam” (Ferreira, 2004, p. 19). Como é um ser único, devemos respeitar as suas capacidades, os seus saberes e as suas atitudes, partilhando a premissa de que cada criança está inserida numa família com valores, hábitos e crenças que devem ser conhecidas e respeitadas.

O mundo e a sociedade estão em constante transformação e, por conseguinte, a instituição família tem vindo a sofrer profundas alterações que se refletem em fatores como a

diminuição do número de filhos, o aumento do número de divórcios e o aumento do número de famílias monoparentais. Com a modernidade, veio a rutura de alguns valores educativos e sociais, surgindo a necessidade de transformar os seus paradigmas e renovar os seus constructos.

Estas constatações remetem para a urgência de escolher um leque de práticas educativas que contribuam para desenvolver atitudes e formas de ação que permitam a promoção da autoestima, da confiança e do estímulo da consciencialização dos direitos de cidadania.

Hodiernamente, a criança surge como figura central no contexto de declarações, convenções e normativos de direitos internacionais, passando a ser aceite como um ator social dotado de pensamento reflexivo e crítico (Formosinho, 2007). Esta conceção promove a valorização das suas ações, considerando-as seres inteligentes, socialmente competentes e com capacidades de realização, dotadas de emoções e sentimentos à luz das suas próprias vivências.

O cérebro humano é um órgão que constrói e recebe padrões e, sendo assim, os primeiros anos de vida deverão ser marcados por uma exploração ativa em ambientes ricos e seguros. Neste sentido, é importante promover programas de qualidade que incluam, frequentemente, oportunidades de interação com seus pares, adultos e também com o meio ambiente, de forma a apoiar a procura inata do critério sobre as relações de causa-efeito, da sequência de acontecimentos e de outros padrões circundantes (Ferreira, 2004).

O desenvolvimento da criança é um fator relevante em todos os aspetos. Segundo Vygotsky (2001 in Dias, s/d), é preciso que as crianças tenham um desenvolvimento integral. Por isso, é fundamental criar condições à criança que potenciem um desenvolvimento socioafetivo adequado e promovam a sua capacidade de aprendizagem, respeitando os limites de cada idade. Com efeito, de acordo com o autor,

“a criança passa efetivamente por muitos estágios de adaptação ao meio social, e as funções do seu comportamento social modificam-se intensamente em face dessa ou daquela fase etária. Por isso o comportamento social deve ser visto como comportamento reiterante refratado em função do desenvolvimento social do organismo” (idem, p. 278).

Em contexto familiar a criança aprende as regras do comportamento interpessoal, através das rotinas e convicções, começando a formar noções sobre si, como pessoa e ser humano, e aprende habilidades e competências que a tornam capaz de tornar-se membro de grupos maiores.

A família desempenha, assim, um papel preponderante no desenvolvimento socio afetivo das crianças, cabendo-lhe a tarefa de fomentar e incrementar a consciência moral, social e comportamental das crianças, assumindo-se a criança como um reflexo do meio familiar onde está inserida. Tendo por base esta correspondência, quando no seio familiar são inculcados às crianças maus valores e regras antissociais, as crianças alvo dessas instruções adquirem uma apetência singular para a prática de comportamentos antissociais. Sendo a criança um ser inocente, deverá haver uma corresponsabilização de quem as educa (Urta, 2007).

Para que o desenvolvimento social de uma criança seja pleno e harmonioso, precisa de ser alicerçado em aspetos físicos, psicológicos e, principalmente, cognitivos. Quando esses aspetos são respeitados e estão em harmonia, o desenvolvimento social ocorre de maneira linear e sem grandes problemas.

Para compreender o desenvolvimento social da criança, deve-se partir do princípio de que cada sociedade constrói os seus próprios ideais e a significação de “criança”, orientando também os trilhos e os critérios em que as crianças devem ser educadas, em conformidade com os valores e convicções propostas pela cultura e sociedade onde estão inseridas.

Contudo, os primeiros estudos sobre o comportamento social das crianças incidiam na individualidade da criança, focando aspetos como o advento das fases particulares do seu desenvolvimento, o primeiro sorriso, a manifestação do medo de estranhos, os princípios de comportamento cooperativo, entre outros. Também abordavam as possíveis razões que determinavam as diferenças entre grupos de crianças, nomeadamente o facto de os meninos serem mais agressivos que as meninas ou de os filhos únicos serem menos sociáveis do que aqueles com irmãos ou com influência da natureza das diferenças individuais.

As crianças constroem a moral de acordo com a sua compreensão e a sua experiência social. A capacidade da criança pensar, em termos das operações mentais, permite-lhe

considerar as regras sociais e cooperar com outras em muitos contextos, sem a presença de adultos que lhe façam cumprir regras.

De acordo com o pensamento do autor Kohlberg, o modo de pensar moral modifica-se

“durante a segunda infância, de uma crença de que o certo e o errado são baseados em uma autoridade externa poderosa (moralidade heterónoma) para uma moralidade instrumental baseada no apoio mútuo (...) (a regra segundo a qual se deve tratar os outros como se quer ser tratado)” (in Prates, 2013, p. 8).

As experiências sociais são marcantes no plano moral da criança. Até aos 6 anos de idade, a criança limita-se à submissão ao adulto. Contudo, a partir do momento em que ingressa num grupo, ela pode controlar e ser controlada pelos pares, pode, alternativamente, submeter-se à autoridade ou exercê-la, em razão do controlo recíproco.

Para que a criança desenvolva todas as suas potencialidades e se construa de forma harmoniosa, tornando-se um adulto de bem, precisará de ser confrontada com os limites que uma boa educação exige. Segundo Vygotsky (1982-1984, p. 107 in Centro de Referência Educacional, p. 3), a “educação não se limita somente ao facto de exercer uma influência nos processos de desenvolvimento, já que reestrutura de modo fundamental todas as funções do comportamento”. Sendo assim, compreendemos que a educação exerce uma influência no processo de desenvolvimento e reestrutura todas as funções do comportamento da criança.

Neste sentido, ao pensarmos na educação da criança e na construção da sua personalidade, é fundamental pensarmos na construção de limites que fomentem o exercício da autonomia para se expressar com sensibilidade, o respeito para com o outro e a predisposição para aceitar diferentes opiniões e sentimentos. Ao falarmos de limites, esses devem estar relacionados com uma certa disciplina que será importante criar para que o novo ser se desenvolva, não só com harmonia mas também com a noção que o mundo não gira à volta dele, havendo regras e princípios que são fundamentais respeitar.

Ao conceber-se a instituição de educação como um espaço de socialização e de relações interpessoais, sabe-se que é nesse espaço que se lançam as bases para o desempenho da cidadania. Cabe aos adultos que convivem diariamente com a criança permitir que a

mesma se responsabilize pela construção de formas de convivência com os seus colegas. Como tal, é necessário concebê-la como um sujeito que pensa e que constrói a sua própria personalidade, sendo capaz de conviver com os outros e de ser responsável. Será importante que os adultos a ajudem a perceber que sociedade tem regras e que sem elas não conseguimos viver em sociedade. Por isso, torna-se essencial dar a oportunidade à criança para que possa discutir as suas decisões, desenvolver o sentido ético de escolher o melhor para todos e decidir o que é melhor para si.

De acordo com Pleux, uma criança sem limites consegue destruir-se a ela própria, não só por não conseguir conviver bem com o seu egocentrismo mas também por provocar sentimentos de incapacidade a quem tem o dever de a educar e orientar na vida (2002). Assim, cabe aos pais e educadores impor limites à criança pequena, sob pena de a graduação e qualificação da dureza emocional e comportamental desconforme se consolidar. O não estabelecimento de limites, regras e hierarquias por pais e educadores poderá, ter como consequência uma mutação no normal funcionamento familiar. Urta alerta-nos para este facto, ao afirmar que “estas crianças geralmente ‘caprichosas’, sem limites, que dão ordens aos pais, organizam a vida familiar e chantageiam todos aqueles que vivem ao seu redor” (2007, p. 22).

Segundo o mesmo autor, ao refletirmos sobre as causas de tantos comportamentos que inadequados à boa convivência em sociedade, poder-se-á dizer que a sociedade se tornou permissiva e que procura educar as crianças apenas quanto aos direitos, esquecendo os deveres, não impondo “limites” e “deixando correr”. Deste modo, contribui-se para que a criança faça uma maturação incorreta, colocando os valores em causa e não promovendo o respeito de todos. Toda esta conjuntura levará um aumento da violência, sendo extremamente importante que os adultos responsáveis pela educação estejam atentos aos comportamentos das crianças, de forma a orientá-las, não banalizando os comportamentos inapropriados. Na perspetiva de Pleux, “não há nada pior do que banalizar um comportamento infantil inapropriado, num avanço cada vez mais incontornável, numa escala de desvios de comportamentos, uma caminhada para a dominação do mundo dos adultos” (2002, p. 37).

Desde muito cedo, a criança percebe que certos comportamentos são aceitáveis e que pode exhibi-los. No entanto, também compreende que outros comportamentos não são aceitáveis, começando por testar os adultos que a rodeiam. Se o adulto se mantiver firme

e seguro, a criança compreenderá o que lhe é permitido ou não e entenderá que existem normas que se devem respeitar (Urta,2007). Neste sentido, é “imprescindível que a atitude de dizer não seja partilhada pelo casal, dito com coerência e imposto com firmeza. Assim, compreenderá o que é permitido e o que não é, verificará os seus próprios limites e entenderá que há normas que se deve respeitar” (idem, p. 36).

É desejável que os pais e profissionais da educação preocupem-se em educar as crianças nos seus deveres e direitos, assim como na tolerância, pondo de lado o lema “deixar fazer” mas marcando regras, exercendo controlo e, saber dizer “não” no momento correto. Assume-se como melhor pai e profissional da educação não aquele que diz “sim” a tudo o que a criança deseja, mas antes aquele que também sabe dizer “não”. Pais e educadores devem estar em sintonia quanto ao modo como estabelecem as regras e rotinas, dando alternativas adequadas, mantendo-se firmes, claros e diretos.

Urta salienta que os três primeiros anos de vida da criança são elementares para as aprendizagens, para aquisições de experiências e exemplos que formarão a sua personalidade (2007). Sendo assim, é importante propor normas básicas de disciplina desde a primeira idade, como forma de aquisição de costumes que, com o tempo, convertem-se em hábitos.

As crianças que são educadas com limites, que são confrontadas com a frustração, que interiorizam regras e rotinas, que controlam os seus impulsos e sabem dialogar e negociar são crianças que demonstram uma grande empatia e respeito pelos outros, são competentes e proactivas nas várias atividades, mostrando afeto e responsabilidade.

#### ***1.4.2. A influência da creche e jardim de infância no comportamento social da criança***

A criança até aos três anos adquire inúmeras competências sólidas para o seu desenvolvimento futuro. A creche é vista como um lugar onde se dá a experiência da separação, a emergência da linguagem, a construção de relações afetivas, a promoção da autonomia, entre outras aquisições, ou seja, é um contexto educativo que visa a promoção da socialização e da autorrealização da criança (Portugal, 2009). Por esse motivo, importa referir que

(...) as experiências mais precoces da criança são cruciais para o seu desenvolvimento cerebral. A neurociência tem demonstrado que a interação com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento cerebral, mas sim um requisito fundamental. As experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitetura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas (idem, p. 38).

De acordo com Rizzo, a creche “é, portanto, dentro do conceito atual, um ambiente especialmente criado para oferecer condições ótimas, que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral da criança” (1998, p. 23 in Amaral, s/d, p. 37). O autor defende que a creche tem como objetivo atender a criança em todas as suas necessidades, onde se deve considerar o direito de brincar em ambiente aconchegante e em contacto com a natureza, a liberdade de expressar os seus sentimentos, a construção da sua identidade e cidadania, de modo a estimular o desenvolvimento integral da criança. Não é possível educar sem cuidar, uma vez que cuidar e educar, sendo de dimensões distintas, são dimensões que se coadunam e complementam, encontrando-se presentes nas várias etapas da vida escolar e de formação.

Já Granger visualiza a creche como um local onde a criança se desenvolve a nível emocional e intelectual, social e físico e recebendo também, os cuidados básicos de saúde e bem-estar. Assim, a creche é percecionada como

“Um local onde a criança muito pequena recebe cuidados que ajudam o seu desenvolvimento emocional e intelectual, social e físico, onde a alimentação, a supervisão de saúde, os cuidados médicos, o descanso e as atividades, são oferecidas de acordo com exigências do processo de desenvolvimento das crianças. Isto é conseguido através do pessoal que deve ter treino adequado para os cuidados e a educação desta idade, através de brinquedos e equipamentos indicados para responder às necessidades. Será um local onde os pais podem deixar os filhos durante parte do dia, partilhando as suas responsabilidades e os cuidados que lhe são dispensados com pessoal da creche” (1976, p. 25 in Amaral, s/d, p. 36).

Não obstante, é imperativo mencionar que toda a educação recebida na família será determinante para o percurso evolutivo da criança nas suas várias etapas. Por isso, é importante não esquecer que a ida da criança para a creche e, posteriormente, para o jardim de infância tem implícita uma divisão e uma corresponsabilização entre a instituição família e a instituição educativa, pela sua socialização e educação. A instituição educativa deverá assumir não um papel sucedâneo da família na ação educativa da criança, mas antes o papel de um parceiro ativo, dinamizador e catalisador do seu processo evolutivo e relativizador da influência do ambiente familiar. Deste modo, a escola e a família são indispensáveis para a formação da criança ao longo das várias etapas de descoberta da vida. Com efeito, a instituição educativa não substitui a ação da família, afigurando-se antes como um lugar de socialização e interação das crianças, onde se impõe uma relação de confiança e responsabilização entre ambas. É o local onde as regras sociais e comportamentais, inicialmente incutidas e inculcadas no seio familiar, são trabalhadas, aprofundadas e colocadas em prática, não só através de atividades com adultos até aqui estranhos mas também, com atividades, relacionamentos e interações com os seus pares. Vale defende que a instituição educativa constitui um dos principais recursos de intervenção e prevenção para promover um crescimento social saudável das crianças, segundo um enquadramento de estreita comunicação com a família (2009).

As crianças em idade pré-escolar formam as suas relações sociais através das competências, na representação de ideias através da linguagem e das brincadeiras, utilizando palavras para dar nome aos seus sentimentos, começando por reconhecer as suas emoções e as dos seus pares. A competência social da criança cresce a partir do momento em que começa a desenvolver a sua intencionalidade, o desejo de amizade e a resolução do conflito entre o “eu” e o “nós”. O comportamento da criança nesta fase é um reflexo da sua intencionalidade, ou seja, faz escolhas e toma decisões sobre o que quer fazer e inicia ações com outras pessoas.

A criança, ao desenvolver a sua capacidade de expressão através da linguagem e ao envolver-se em brincadeiras mais complexas, irá estimular o interesse e apoio de outras crianças, pois, como salienta Piaget, o conhecimento provém não da criança ou dos objetos como um só, mas da interação entre ambos. Ao estabelecerem associações e amizades mais próximas, as crianças procuram um nível de reciprocidade e igualdade baseados na partilha de interesses, sendo os desacordos frequentes por parte dessas amizades (2007).

Como salientam Kohlberg e Lickona, quando as interações diárias da criança são positivas, estas formam uma imagem do mundo como um lugar de apoio e de possibilidades. Pelo contrário, quando as interações diárias são negativas, as crianças formam uma imagem do mundo como lugar de perigo e de confrontação,

“as crianças têm, simultaneamente, de construir ou inventar a sua compreensão moral a partir do material grosseiro das suas primeiras experiências. No domínio do desenvolvimento sociomoral, esse material rude consiste nas interações sociais diárias” (Kohlberg & Lickona, 1987, p. 158, in Hohman & Weikart, 2009, p. 574).

Assim, a criança será agora confrontada com a necessidade de se adaptar ao mundo exterior, enfrentando as exigências das tarefas do meio social extrafamiliar (Major, 2001). Por esse motivo, a instituição educativa deve promover oportunidades de interação das crianças com os seus pares, com novos desafios, cabendo ao educador de infância a tarefa de dinamizar e promover o seu desenvolvimento social, ao nível das suas competências sociais. Considerando que o educador de infância tem um papel privilegiado de observador e interventor, é necessário que se mantenha atento para avaliar e monitorizar as aptidões sociais das crianças que acompanha.

Tendo em conta que as crianças adquirem o conhecimento através das suas próprias experiências e descobertas, o educador deve encorajar a aprendizagem ativa das crianças, assumindo o papel de observador-participante consciente, observando e interagindo com as crianças, de modo a descobrir como elas pensam e raciocinam. Como afirma Thomas Lickona, à semelhança de qualquer outra pessoa, a criança terá maior facilidade em aprender aquilo que é do seu próprio interesse saber,

“a motivação intrínseca que argumentámos leva àquela que é, provavelmente, a mais comum explicação de senso-comum sobre a escolha das experiências de aprendizagem. Uma criança, tal como qualquer outra pessoa, aprenderá melhor aquilo que está interessada em aprender. Se lhe permitirem que escolha, escolherá aquilo que lhe interessa. Quando está interessada nalguma coisa, então será um agente ativo no desenvolvimento da sua compreensão, em vez de um passivo consumidor de conhecimentos” (Lickona, 1973, in Hohman & Weikart, 2009, p. 57).

Como mediador do processo educativo, o educador deve dar à criança oportunidades de observar e exercer o seu comportamento num ambiente relacional securizante, moderado pela existência de regras claras e eficazes. Neste contexto, as crianças vão sentir-se seguras, valorizadas, confiantes e autónomas, consolidando a sua autoestima e estabelecendo, por isso, relações de empatia para com os outros. Cabe ainda ao educador promover a partilha de vivências e experiências, fomentando o diálogo, num ambiente facilitador de sentimentos e emoções.

O educador deve oferecer um modelo de comportamento social coerente, adequado às regras e normas da sociedade onde a criança está inserida, podendo recorrer aos chamados jogos de regras, defendidos por variadíssimos autores, nomeadamente Osterrieth (1969), Liublinskaia (1973), Piaget e Inhelder (1980) e Piaget, Nicolopoulou e Hughes (in Cole & Cole, 2004). Estes jogos exigem capacidade cognitiva de entender e aceitar regras, assim como a capacidade de lidar com a competitividade. O recurso a jogos baseados em regras impulsiona uma diminuição no egocentrismo da criança, a conservação da amizade e o renascimento de outras competências cognitivas.

Liublinskaia defende que o jogo de regras é facilitador da aprendizagem de normas e regras sociais e contribui para um comportamento social aceitável, refletindo a realidade e permitindo que a criança adquira conhecimentos e solucione problemas (1979). O modo como as crianças aprendem essas normas e regras é influenciado pelos valores e convicções do seu grupo cultural, assim como o jogo sofre influências da cultura e do controlo social.

Os jogos simbólicos e os de exercício podem progredir, transformando-se em jogos de regras, desde que se tornem coletivos, isto é, desde que os jogos envolvam mais do que uma criança e haja uma troca social entre elas.

#### ***1.4.3. Papel do educador***

A infância é um período de profundas transformações sociais, no qual a criança deixa pela primeira vez o ambiente familiar e começa a relacionar-se com outros adultos e crianças. Nesta altura, a criança separa-se das figuras parentais e vai para a creche, que constitui o primeiro ambiente social onde se vai integrar. As crianças passam cada vez

mais tempo na creche e no jardim de infância, razão pela qual o educador de infância se assume como uma figura central nesta etapa do desenvolvimento infantil. Este não substitui nem desempenha o papel da figura parental, mas o seu saber profissional e experiência abrem novos mundos à criança, com o objetivo principal de auxiliar no seu desenvolvimento e assegurar que esta experiencie rotinas emocionais potenciadoras de segurança e aprendizagem (Portugal, 1998).

De acordo com a Lei-quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro,

(...) a educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica, no processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Assembleia da República, 1997).

Apesar da educação pré-escolar ser conceptualizada como uma ação complementar à educação da família, exigindo uma ação coordenada entre ambas e com a comunidade, o seu papel é mais abrangente e aprofundado ao nível contedúístico. E a qualidade da educação depende, em larga medida, da postura adotada pelo educador na sua interação com a criança, da sua capacidade de atuar e da conceção de estratégias educativas. O estilo educativo adotado pode, inclusive, influenciar o relacionamento da criança com os pares (Papalia et al., 2001).

A educação pré-escolar marca o início da educação ao longo da vida e implica que a escola e o educador criem as condições necessárias para a aprendizagem contínua das crianças, para que aprendam a aprender num ambiente relacional securizante e com regras claras. A pré-escola assume-se, assim, como um espaço de excelência para a aquisição de competências, normas e valores, contribuindo para a integração social, para o sucesso escolar e para a promoção de atitudes de cidadania (Formosinho, 2007).

A escola é não só um espaço de preparação para a vida mas também constitui a própria vida, através da qual a criança experiencia situações de cidadania. Neste sentido, o educador deve ajudar a formar cidadãos livres, responsáveis, solidários e respeitadores (Alarcão 2001). O próprio espaço da sala e dos materiais deve ser organizado de maneira a oferecer um ambiente promotor do desenvolvimento cívico da criança, porque “antes

de ser um local de aprendizagem, [é] um espaço de vida que pertence à própria vida e com ela se mistura (Mendonça, 2000, p. 40).

Ao longo dos anos, a criança vai desenvolvendo o processo de aprendizagem e os “adultos envolvidos (...) têm um papel fundamental” (Katz, McClellan, 1991 in Formosinho, 1996, p. 80). As práticas educativas devem ser adequadas às capacidades e necessidades da criança e os adultos podem “oferecer um modelo de comportamento social adequado às normas e regras (...), ou modelos de comportamentos sociais que podem ser pouco claros para as crianças e até contraditórios” (idem).

O educador deve adotar uma atitude experiencial, colocando-se na perspectiva da criança, reconstruindo as suas experiências e adaptando estratégias educativas que promovam a eficácia da aprendizagem (idem). Neste sentido, considerando que a interação com o adulto constitui “o combustível emocional de que os bebês e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (Post & Hohmann, 2007, p. 12), o educador deve estabelecer relações de confiança e apoio com a criança, tentando compreender as suas motivações e o sentido que dá às atividades, de modo a envolvê-la no processo de aprendizagem. Através desta atitude experiencial, o educador cria uma zona de desenvolvimento próximo com a criança, assegurando a aprendizagem, mas não se demitindo do seu papel de adulto (Estrela, 1992).

A criação de vínculos afetivos com o adulto constitui a base do desenvolvimento emocional e da autorregulação da criança a vários níveis, nomeadamente social, sensório-motor e cognitivo. E esta área emocional corresponde a uma capacidade integradora que contribui para o desenvolvimento integral do sujeito. Afinal, a maturação emocional da criança ocorre mais cedo do que a sua maturação cognitiva, de tal forma que “as razões do coração são as únicas que uma criança abaixo dos seis anos entende verdadeiramente” (Barrio, 2002, p. 173 cit. Vale, 2009). Nesta sequência de ideias, o educador deve criar um clima emocional que apoie a expressão de emoções por parte da criança, a sua autoestima, a sua interação com os pares, a sua motivação intrínseca, a sua capacidade de decisão e autonomia.

Para além da questão emocional, os educadores de infância devem utilizar uma abordagem baseada no uso da razão e dinamizadora das competências sociais da criança, que lhe permitirá entender o que se espera delas através da repetição das regras até que

elas sejam interiorizadas (Spodek & Saracho, 1998). As aprendizagens sociais são conseguidas e fortalecidas mediante a interação, pelo que os educadores devem constituir como modelos de aprendizagem e atuar de forma coerente.

O educador de infância é, no fundo, um mediador do processo educativo que deve promover a partilha de experiências num contexto que valorize a criança e as suas opiniões. Neste sentido, um dos principais papéis que lhe é atribuído é o de criar um clima interpessoal que reforce e fortaleça as competências sociais da criança, o seu respeito pela disciplina e pelas regras, preparando-o para o palco da vida. O educador deve incentivar as crianças a interagir com o meio envolvente e com um grupo social alargado, de modo a possibilitar uma aprendizagem da vida democrática, com diversas situações que conduzam à aquisição de conhecimento, atenção e respeito mutuo das crianças. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997).

As atividades lúdicas desempenham um papel importante a este respeito, sobretudo no que se refere à socialização, que “encontra no mundo do jogo a oportunidade de revalorizar tanto os seus reportórios de interação como as possibilidades culturais” (Zabalza, 1998, p. 83).

Para além deste papel de mediador das atividades educativas, o educador de infância também deve atuar como um observador que recolhe informação e supervisiona as competências sociais das crianças. Assim, é possível identificar e compreender potenciais dificuldades no processo de desenvolvimento social, ajustando as estratégias pedagógicas que ajudem a superar os problemas comportamentais da criança, nomeadamente no que diz respeito à sua vertente social (Vale, 2009).

As experiências que ocorrem durante os primeiros anos da infância têm um impacto direto na estruturação e funcionalidade do cérebro, refletindo-se ao nível sensório-motor, emocional, social, cognitivo e moral. Se o educador não tiver conhecimentos sobre o desenvolvimento do cérebro nos primeiros anos de vida e sobre a flexibilidade em relação à aprendizagem e ao meio envolvente, a sua tarefa de “educar” torna-se mais difícil e não conseguirá assumir um papel efetivamente mediador das experiências da criança nos primeiros anos de vida.

Assim sendo, o educador deve ter conhecimentos precisos sobre o desenvolvimento da criança e os comportamentos inerentes a cada idade. Se, por um lado, lhe permite

desenvolver atividades e brincadeiras adaptadas a cada faixa etária, por outro também facilita a observação dos comportamentos de cada criança, respeitando o seu ritmo e individualidade (Portugal, 2000). Além disso, o educador pode observar comportamentos problemáticos e tomar medidas em conjunto com os pais ou encaminhar a criança para profissionais com maior competência para lidar com questões do foro comportamental.

A educação pré-escolar é um espaço de transições onde a criança começa a modelar as suas aptidões sociais e a estabelecer relações interpessoais exteriores ao círculo familiar. O educador surge, assim, como um observador e interventor privilegiado, mediando e facilitando experiências significativas para a criança. Este é um trabalho que exige uma postura de reflexão constante sobre a prática educativa, pois “cabe ao educador ser um profissional reflexivo, antes, durante e depois da ação, fecundar as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (Oliveira-Formosinho, 2007, in Cadernos da Educação de Infância, 2012, p. 48).

Os principais objetivos pedagógicos definidos para a educação pré-escolar são reportados no artigo 10.º da Lei 5/97 de 10 de fevereiro (Assembleia da República, 2007) e, nesse sentido, resumem os principais objetivos do educador de infância, que deve:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Por conseguinte, é da competência do educador gerir os meios educativos necessários ao desenvolvimento integral da criança (psicomotor, cognitivo, socio afetivo, comunicativo e moral), assumindo uma postura reflexiva, acompanhando a evolução da criança e estabelecendo parcerias com os pais, de modo a criar uma ação educativa integrada. O processo educativo deve ser coletivo, mediante um contacto dialógico com a família e uma avaliação constante.

O educador deve, enfim, adotar uma atitude positiva, aceitando os comportamentos das crianças sem julgamentos apriorísticos mas fazendo-as entender que determinadas formas de agir não são aceitáveis. Em suma, o educador é um orientador que ajuda a criança a assumir atitudes básicas de ligação ao mundo e guia as “experiências de aprendizagem das crianças num ambiente estruturado (...) o respeito pela criança é muito importante para que a educadora «não seja vista como guarda de uma prisão»” (Donaldson, 1979, p. 126 in Vasconcelos, 1997, p. 142).

# **Capítulo II:**

# **Metodologia do**

# **Estudo**

## 2.1. Escolha da metodologia

Após a identificação do campo de estudo e a apresentação dos principais conceitos teóricos, é fundamental descrever o paradigma metodológico adotado, definido como aquilo que permite que o investigador olhe o mundo e reconheça o que é mais importante para si (Bogdan & Biklen, 1994). Considerando que o presente estudo procura aprofundar o conhecimento sobre as modalidades de construção dos comportamentos sociais e das regras que são praticadas em contexto de creche e de jardim de infância (recorrendo à observação participante, ao inquérito por entrevista e à pesquisa documental), optou-se por uma metodologia qualitativa.

A metodologia qualitativa, frequentemente adotada na área da educação, preocupa-se “com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2005, p. 14).

Em traços gerais, são cinco as características basilares deste paradigma: (1) o ambiente natural surge como a fonte direta das informações e o investigador é o principal agente de recolha dos dados; (2) os dados recolhidos são de natureza descritiva; (3) o próprio processo é mais importante do que os resultados; (4) a análise dos dados é indutiva; (5) a compreensão do significado que os participantes atribuem às experiências é o aspeto mais importante para o investigador (Bogdan & Biklen, 1994).

A análise e interpretação da experiência constituem um dos axiomas da metodologia qualitativa aplicada à educação. Contudo, é importante ter em conta que a investigação deve-se iniciar “com uma percentagem sobre o que já é conhecido empírica e teoricamente acerca do que desejamos estudar” (Graue & Walsh, 2003, p. 49), não podendo surgir num vazio conceptual.

Quando se recorre a este tipo de metodologia, “a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de tempo desenvolvido” (Walsh, Tobin, & Graue, 2010, p. 1038). Estas características contribuem para uma maior compreensão das atividades desenvolvidas na sala e dos comportamentos sociais associados, na medida em que colocam a ênfase na construção e significado da experiência social através da observação da realidade (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2000). Por esse motivo, o

mundo deve ser observado “com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Neste sentido, este estudo tem uma orientação naturalista e interpretativa, na medida em que ocorre no contexto natural do fenómeno analisado (os comportamentos sociais e regras na creche e jardim-de-infância) e pretende proceder a uma análise interpretativa da experiência dos participantes (os educadores de infância e as crianças) (idem). A aplicação desta metodologia foi facilitada pela realização de dois estágios em contexto de creche e de jardim-de-infância, mediante os quais foi possível observar e compreender o comportamento dos participantes num ambiente natural e propício à recolha de dados, de uma forma direta e sem constrangimentos. Neste caso, a investigadora/estagiária teve a responsabilidade de recolher os dados de forma criteriosa, de modo a garantir a validade e a fiabilidade dos registos.

Esta opção metodológica é, assim, justificada pelo facto de o recurso ao ambiente natural e à interpretação das experiências dos envolvidos permitirem uma compreensão mais aprofundada do fenómeno estudado, tornando inteligível o significado que os participantes atribuem às suas experiências (Denzin & Lincoln, 2000). Este tipo de análise indutiva deve basear-se na ideia de que há pormenores que podem fazer a diferença, pelo que o observador não deve dissociar os atos, as palavras e os gestos, incorrendo no risco de perder o significado da ação (Bogdan & Biklen, 1994).

Por esse motivo, ao longo dos estágios optou-se por uma técnica de observação do contexto que tivesse em atenção todos os fatores implicados na ação, o que contribuiu para a otimização do processo de análise e registo de episódios relacionados com a temática deste estudo.

Segundo Esteves, o contexto é um “conjunto de condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e as interações das pessoas” (2008, p. 87), razão pela qual a observação

“(…) permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (...) ajudando a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações (...), tendo de ser

treinada (...), pois a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática” (idem).

A proximidade entre a investigadora e o objeto de estudo (as educadoras e as crianças) foram, inclusive, uma mais-valia para o estudo, visto que a sua presença na sala não foi perturbadora nem interferiu com o ambiente normal (Bogdan & Biklen, 1994). Além disso, facilitou o registo de notas de campo sobre os episódios mais relevantes no âmbito da temática analisada. Assim, os registos escritos complementam a observação e evitam que episódios importantes caiam no esquecimento.

Por essa razão, as notas de campo devem conter “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (idem p. 150). Conforme refere Esteves “as notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas ações e interações, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (2008, p. 88).

Depois de explicitado o paradigma de investigação selecionado, também importa destacar que este estudo optou por uma forma prática de investigação qualitativa, a investigação-ação, por ser aquela que permite não só compreender as informações decorrentes do quotidiano educativo mas também melhorar a qualidade das ações que aí ocorrem (idem).

Coutinho et al descrevem este conceito “como uma família de metodologias de investigação que incluem ação [ou mudança] e investigação [ou compreensão] ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (2009, p. 360).

Assim, o trabalho de investigação-ação lida “sobretudo com problemas reais e pessoas concretas” (Esteves, 2008, p. 19), permitindo a melhoria da prática, através da qual é possível identificar situações problemáticas reais. Para que se proporcione uma melhoria nas práticas, é necessário compreender as situações, para que depois possamos encontrar as estratégias mais adequadas. Por isso, a investigação-ação tem por base um questionamento autorreflexivo e autocrítico, reconhecendo a importância da articulação entre a experiência e a fundamentação teórica. O recurso a este tipo de investigação potenciou a compreensão de algumas situações vivenciadas nos dois contextos de estágio.

Verificamos, deste modo, que a investigação-ação tem um caráter prático e aplicado que tem o propósito de dar resposta a problemas reais (Coutinho et al., 2009). Por esse motivo, é a mais adequada à investigação aplicada à educação, porque potencia a mudança do processo educativo e dos seus intervenientes, ajudando a compreender, a refletir e a melhorar a prática educativa em contextos concretos. Assim sendo, mais do que uma metodologia, a investigação-ação é, nas palavras de Coutinho et al, a pedagogia usada pelos educadores para que os alunos adquiram conceitos permitindo que as instituições educativas acompanhem a evolução das capacidades cognitivas, operativas e sociais e não se tornem obsoletas (2009). Isto é, a escola permite que as crianças aprendam uma cultura, interiorizem meios cognitivos para conseguirem compreender e transformar o mundo que os rodeia, esta é uma forma de estimular o raciocínio.

De acordo com Monteiro, a investigação-ação “surge como uma estratégia de investigação, intervenção e formação em simultâneo” (1998, p. 15). Além disso, o investigador não se restringe a um papel de observador, porque participa de forma ativa com outros sujeitos. Essa vertente mais participativa do investigador é referenciada por Coutinho et al, ao afirmarem que

“(…) a Investigação-Ação é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, exatamente por que aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal; favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo ao fazer emergir a verdade; desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, retirando o fardo da solidão ao investigador; valoriza a subjetividade, ao ter sempre mais em conta as idiossincrasias dos sujeitos envolvidos; mas, por outro lado, proporciona o alcance da objetividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica” (2009, p. 375).

Em suma, nas palavras de Coutinho et al,

“(…) o conceito de colaboração associado ao desejo de mudança são pedras fundamentais na construção de qualquer projeto em investigação, no pressuposto de que só uma intervenção de caráter ativo e personalizável integrada num processo colaborativo entre as partes envolvidas na ação investigativa, poderá obter realmente os frutos desejados, ou seja, a melhoria

da situação identificada e ou a resolução do problema detetado, aproximando, desta forma, o ato investigativo da realidade educativa concreta” (idem, p. 367).

## **2.2. Os contextos de estudo**

Neste ponto, são descritas as diferentes vertentes que caracterizam as unidades educativas onde decorreram os estágios do mestrado. Mais especificamente, são caracterizados os dois contextos de estudo onde foram realizados os estágios: uma creche e um jardim-de-infância. Neste sentido, os participantes do estudo são as educadoras cooperantes que acompanharam o estágio e o grupo de jardim de infância.

No relatório, o nome das educadoras é mantido em anonimato, assim como o nome das instituições onde decorreram os estágios em valência de creche e jardim-de-infância. A instituição onde decorreu o estágio em creche é designada por instituição “A” e a instituição onde decorreu o estágio em jardim-de-infância é designada por instituição “B”.

### ***2.2.1. Contexto da primeira infância: caracterização do grupo de crianças da instituição “A”***

O primeiro contexto de estágio foi desenvolvido em valência de Creche. Este encontra-se localizado no centro de Almada e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com personalidade jurídica.

A instituição tem acordos de cooperação com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social para as respostas sociais de Creche e Estrutura Residencial de Idosos, e ainda com o Ministério da Educação para o Pré-Escolar.

As respostas sociais estão distribuídas por dois edifícios independentes mas geograficamente próximos. Um dos edifícios comporta as respostas sociais de Lar de Idosos e Pré-Escolar e o outro edifício inclui a Creche. A instituição conta com 109 utentes distribuídos pelas respostas sociais de Creche e Pré-Escolar, sendo atualmente uma das maiores Creches de Almada.

Segundo o Plano de Atividades (2012, p. 12), a instituição tem os seguintes princípios orientadores:

“**Missão:** Promoção do bem-estar e qualidade de vida dos utentes (crianças e idosos).

**Visão:** Atingir o reconhecimento da comunidade local (...) pela qualidade dos serviços prestados, de acordo com as reais necessidades sentidas pelos seus utentes e pela comunidade.

**Valor:** Respeito pela dignidade da pessoa; Desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais; Solidariedade; Partilha de saberes; Exercício da cidadania; Promoção de uma filosofia de espírito de equipa; Qualificação dos recursos humanos através da informação e formação continua no desempenho das suas funções”.

Quanto aos recursos humanos, existem os seguintes colaboradores:

- Uma Diretora de Serviços (comum à Infância e aos Idosos);
- Uma Escriturária Principal (comum à Infância e aos Idosos);
- Uma Auxiliar de Serviços Gerais (comum à Infância e aos Idosos).

No que diz respeito aos objetivos específicos, o Projeto Socioeducativo (2009 a 2012, p. 16) refere os seguintes:

- “Assegurar uma resposta educativa de qualidade proporcionando um ambiente físico adequado, seguro bem como um envolvimento humano harmonioso;
- Incentivar e Valorizar práticas educativas adequadas e inovadoras estabelecendo padrões de qualidade e metas comuns à equipa pedagógica;
- Dar visibilidade e projeção na Instituição e na Comunidade aos projetos de qualidade de cada grupo;

- Favorecer o envolvimento das famílias em todo o Projeto Educativo da Instituição bem como nas vivências diárias de cada grupo;
- Assegurar o conforto e estabilidade da criança bem como cuidados adequados ao seu bem-estar físico e emocional;
- Fomentar um clima de respeito e entreaajuda entre os vários parceiros educativos de uma mesma criança.”

A equipa técnico-pedagógica deve elaborar o projeto pedagógico específico de cada grupo de crianças, privilegiando as suas rotinas individuais, nomeadamente o acolhimento, a alimentação, a higiene pessoal, o repouso e as atividades lúdico-pedagógicas (Regulamento – Creche, 2012).

Nas respostas sociais de Creche e Pré-Escolar, a instituição tem por princípio básico a igualdade de oportunidades de todas as crianças, independentemente do género, raça ou religião. Enquanto IPSS, é seu dever apoiar as crianças e famílias em situação de maior fragilidade económica, social e emocional, praticando o princípio da discriminação positiva.

A instituição recebe crianças com necessidades educativas especiais através da Equipa Local de Intervenção Precoce de Almada, havendo três em Creche. Estas crianças têm o apoio de uma educadora de infância especializada em Ensino Especial e de outros técnicos, nomeadamente terapeuta da fala, fisioterapeuta, assistente social e psicólogo, através de uma parceria com a Equipa de Intervenção Precoce de Almada. O tipo de problemas das crianças com necessidades educativas especiais integradas abrange surdez, autismo, má progressão ponderal e malformações variadas, com o conseqüente atraso de desenvolvimento em várias áreas.

O edifício que inclui a Creche possui duas salas de dois e três anos, com uma capacidade para dezoito crianças, duas salas de um e dois anos, cada uma com doze crianças e duas salas de berçário. Este espaço também possui um refeitório para o almoço e o lanche, uma sala polivalente e espaço exterior, utilizados para sessões de movimento, brincadeiras livres, festas e teatros.

Na valência de creche, a equipa pedagógica é constituída por cinco educadoras (uma das quais com funções de coordenação), duas auxiliares de educação, nove ajudantes de ação educativa, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha. São feitas reuniões semanais para um melhor funcionamento da equipa educativa.

A Creche funciona das 07:30h às 19:00h, de segunda a sexta-feira, encerrando ao fim de semana, feriados nacionais e locais. As educadoras realizam o horário das 9:00h às 17:00h, sendo que das 14:00h às 15:00h se encontram reunidas na hora não letiva. A hora não letiva tem como principal objetivo o planeamento, a avaliação, as reuniões de equipa pedagógica, entre outros assuntos que se considere importante.

A instituição tem uma enorme preocupação com as competências académicas e profissionais dos seus colaboradores, apostando, assim, nas formações externas e na partilha de conhecimentos/formação entre colaboradores, que são divulgados na hora não letiva.

Como forma de intervenção social e com o objetivo de promover o bem-estar e a qualidade de vida de todos os seus utentes e familiares, a instituição celebrou Acordos de Cooperação com organismos oficiais, nomeadamente com o Instituto da Segurança Social, o Centro Distrital de Segurança Social de Setúbal e o Ministério da Educação.

A educadora da sala é licenciada na Escola Superior de Educação Jean Piaget, em Almada. Esta defende a abordagem *High Scope*, mobilizando alguns dos princípios pedagógicos deste currículo.

O grupo de crianças do contexto de primeira infância era composto por quinze crianças, sete do género masculino e oito do género feminino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade. Era um grupo ativo, dinâmico, curioso, com fortes relações afetivas, intensificadas pelas vivências do dia-a-dia, constatando-se ainda a presença de muita vivacidade.

Havia uma menina com necessidades educativas especiais, mas bem harmonizada no grupo. Esta menina tem um diagnóstico de hidrocefalia derivada, cataratas congénitas e atraso de desenvolvimento estatuto-ponderal. Por isso, é necessário ter uma atenção redobrada, pois os seus problemas exigem cuidados especiais.

Havia também um menino que apresentava dificuldades na fala, não se percebendo o que ele dizia. Notava-se gaguez quando tentava falar, mas o interesse e o esforço dele para que a mensagem seja recebida é tal que usa os gestos e a expressão corporal para se fazer entender.

As crianças da sala onde se realizou o estágio dominavam bem o seu corpo, deslocavam-se agilmente e direitos, até mesmo a menina com necessidades especiais e que esteve um ano internada. A motricidade fina do grupo de crianças é muito boa e os melhores exemplos relacionam-se com o almoço e a higiene. As crianças utilizam muito bem os talheres (faca, garfo e colher), despem peças de roupa para ir fazer chichi e descalçam-se sem ajuda, caso o sapato seja adequado (de velcro ou fecho). Na utilização do material da expressão plástica (lápis e pincéis), têm o cuidado de o segurar utilizando o polegar e os outros dedos, o que faz com que a precisão e a pressão aumentem.

As crianças desta sala já andam e correm coordenadamente, andam de triciclo na sala polivalente, saltam com os pés juntos e têm um bom equilíbrio em diferentes superfícies. Foi possível observar esta destreza física numa gincana que a educadora fez e que tinha esse objetivo: saltam com os pés juntos; abrem e fecham as portas; têm um bom controlo do polegar e do resto dos dedos; são capazes de encaixar e empilhar.

A educadora organiza a rotina diária da sala de acordo com a distribuição exposta abaixo (quadro 1):

7:30h às 9:30h	Atividades livres/ Acolhimento das crianças
9:30h às 10:30h	Programação de Atividades/ Atividades Livres/ Arrumação da sala/ Brincadeira livre no exterior ou na Sala Polivalente (sempre que possível)
10:45h às 11:00h	Reforço (fruta e bolacha de água e sal) / Higiene/ Colocar os catres
11:15h às 12:00h	Almoço/ Higiene
12:15h às 15:00h	Repouso
15:00h às 16:30h	Higiene/ Arrumação dos catres/ Lanche/ Higiene
16:30h às 19:00h	Atividades livres/ Regresso às famílias

Quadro 1 - Rotina diária da instituição "A".

### **2.2.2. Contexto da segunda infância: caracterização do grupo de crianças da instituição "B"**

O segundo contexto desenvolvido em estágio foi na valência de Jardim-de-infância. Este encontra-se localizado no centro de Palmela, sendo uma Instituição de Rede Pública que pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas de Palmela.

As suas ofertas educativas são o Ensino Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. O 1º Ciclo funciona em regime de desdobramento, com quatro turmas no período da manhã e outras quatro no período da tarde. O Ensino Pré-Escolar funciona em regime normal e possui 50 crianças distribuídas por duas salas, a sala 1 e a sala 2. O local de estágio foi na sala 2.

O Jardim-de-Infância conta com duas educadoras, duas auxiliares de educação, uma ajudante de ação educativa (esta última conjunta às duas salas), uma cozinheira e duas ajudantes de cozinha.

Os princípios orientadores, segundo o Plano de Turma (2012/2013), são os seguintes:

“Promoção de uma educação para os valores morais, sociais, éticos e culturais, numa base sólida e contextualizada;

Criação de condições de promoção do sucesso escolar e pessoal para todos os alunos;

Contribuição para a realização pessoal e sócio afetiva da comunidade escolar;

Promoção da diferenciação pedagógica, respeitando ritmos e contextos de aprendizagem, faixa etária e necessidades individuais;

Ter em conta a “diferença” e reconhecê-la como um valor, integrando-a no dia-a-dia para que evolua a qualidade do ensino;

Contribuição para a criação de uma identidade própria para a Escola/Jardim-de-Infância com a colaboração de todos os que nela interagem;

Promoção de uma dinâmica de sociabilização e estabelecimento de uma relação fulcral entre “o Eu, os outros e a comunidade”;

Contribuição para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a sociedade;

Promoção do respeito pela diversidade de culturas e estilos de vida.”

A Educadora cooperante é Licenciada em Educação de Infância, pela Escola do Magistério Primário de Lisboa, atual Escola Superior de Lisboa. Em 2000, realizou um complemento de formação científica e pedagógica em Educação de Infância no Instituto Piaget. O seu horário laboral é das 9:00h às 15:45h, com uma hora e quinze de almoço, e a hora não-letiva é das 15:15h às 15:45h. A educadora não segue um modelo pedagógico específico, tendo por base três modelos curriculares – MEM, *High-Scope* e Pedagogia de Projeto.

O contexto de segunda infância era composto por um grupo heterogéneo de vinte e cinco crianças, com faixas etárias compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade, onde a maioria se situa nos cinco anos de idade até final deste ano. O grupo encontra-se equilibrado na proporção do número de rapazes e raparigas, havendo treze rapazes e doze raparigas.

À semelhança da instituição “A”, este grupo também se mostrou ativo, evidenciando muita vivacidade, dinamismo, curiosidade e fortes relações afetivas intensificadas pelas vivências do dia-a-dia.

Poucos elementos revelam uma menor autonomia, detetam-se ligeiras dificuldades de linguagem em cinco crianças do grupo e dois casos específicos de crianças com necessidades educativas especiais (uma criança com atraso de desenvolvimento global e outra reveladora de problemas no campo socioemocional).

Neste sentido, esta instituição cria condições para que as crianças tenham oportunidades para desenvolverem o respeito pelo outro, a interajuda e a colaboração entre pares, o que potenciará o seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Por outro lado, a partilha de conhecimentos com os colegas permite a troca fluida de ideias, levando as crianças a construir um conhecimento mais amplo do mundo que, de outra forma, levariam mais tempo a adquirir.

A educadora organiza a rotina da sala da seguinte forma (quadro 2):

<i>8:30h às 9:30h</i>	Momento de acolhimento
<i>9:00h</i>	Entrada da educadora na sala
<i>9:30h às 10:00h</i>	Tempo em grande grupo entre educadora e crianças / Leitura de uma história sugerida pela educadora ou por alguma criança
<i>10:00h às 10:20h</i>	Lanche da manhã
<i>10:20h às 11:30h</i>	Momento de escolha das áreas pelas crianças de acordo onde querem brincar / Início de uma atividade proposta ou conclusão de trabalhos pendentes
<i>11:30h às 11:50h</i>	Arrumar as áreas e a sala / Momento de higiene
<i>11:50h às 12:40h</i>	Almoço
<i>12:40h às 13:15h</i>	Recreio / Brincadeira livre

<i>13:20h às 14:00h</i>	Tempo em grande grupo: Leitura de uma história / Partilha de canções ou rimas / Escolha das áreas para brincar / Início de uma atividade proposta ou conclusão de trabalhos pendentes
<i>14:00h às 15:00h</i>	Arrumar as áreas e a sala / Tempo em grande grupo: avaliação, reflexão do dia e registo de faltas
<i>15:15h</i>	Fim do tempo letivo / Regresso às famílias

Quadro 2 - Rotina diária da instituição "B"

### **2.3. Descrição dos instrumentos e procedimentos de recolha de informação**

Neste subcapítulo pretende-se descrever os instrumentos e procedimentos de recolha de informação, de acordo com os objetivos do estudo. Desta forma, deu-se primazia a três tipos de instrumentos/procedimentos: a observação participante, o inquérito por questionário e por entrevista e a análise documental. Assim, foi possível recolher as informações necessárias para dar resposta à questão de partida deste estudo.

Em termos gerais, o acesso ao campo de estudo, a creche e o jardim de infância, enquadraram-se num estágio a realizar para uma Unidade Curricular. Por isso, a autorização foi obtida mediante o contacto da escola/docentes com as instituições em causa.

Conforme referenciado, as informações foram recolhidas no seu ambiente natural, ou seja, em duas instituições educativas direcionadas para a primeira e segunda infância. Por esse motivo, o contacto direto com os participantes do estudo, as educadoras e as crianças revelou-se fundamental para a consecução do objetivo deste trabalho. A seleção destes participantes prende-se com o facto de serem os principais agentes ativos do campo de estudo em análise.

### ***2.3.1. Observação participante***

A observação consiste em conhecer diretamente os acontecimentos exatamente como eles aconteceram. Através da observação, é possível compreender os contextos, as pessoas e as suas movimentações. É de salientar que a observação é uma capacidade natural, no entanto a sua aprendizagem exige praticar, ou seja, “aprende-se praticando” (Esteves, 2008, p. 87).

A observação participante, em concreto, consiste numa estratégia que recorre à observação direta e à implicação do próprio observador na investigação, com o intuito de analisar um determinado fenómeno em profundidade. O seu objetivo consiste na recolha de informações relacionadas, por exemplo, com as ações ou perspetivas dos participantes, às quais o observador apenas tem acesso se estiver implicado no contexto natural do estudo.

Este tipo de observação é um dos meios de excelência de recolha de dados no contexto da educação de infância precisamente por “permitir o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 87). Desta forma, a observação participante é considerada “uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender o meio social (...) e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (Lessard-Hébert et al, 2008, p. 155).

No entanto, considerando que os investigadores qualitativos se interessam pelo contacto direto com o objeto de estudo e pelos comportamentos espontâneos dos participantes no seu contexto natural, a observação participante deve ser feita de forma não intrusiva, “de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 68).

Na opinião de Quivy e Campenhoudt, a observação é o único método de recolha de dados que capta “os comportamentos no momento em que eles se produzem a si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (2008, p. 196). Assim sendo, o rigor das observações e das reflexões teóricas do investigador constituem a principal fonte de rigor e validade da investigação. Por isso, no sentido de facilitar o registo das observações realizadas no decorrer dos estágios, optou-se por elaborar notas de campo, definidas como

“o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Esteves, 2008, p. 150).

As notas de campo foram, de facto, um dos instrumentos mais utilizados, através do registo daquilo que ouvia, do que via e do que achava. As notas de campo devem incluir anotações detalhadas do contexto de estudo, das pessoas envolvidas (e das suas ações e interações) e das reflexões e questionamentos de quem observa (idem). Por esse motivo, tentava sempre expor as notas às educadoras, pedindo explicações e dando a minha opinião pessoal. Desta forma, ao longo dos estágios, procedeu-se ao registo de episódios relacionados com a temática em estudo, nomeadamente no que diz respeito ao cumprimento das regras e a situações de indisciplina quando as crianças trabalhavam de forma autónoma, em pares ou em grupo. Nesse sentido,

“(…) toda a observação é necessariamente estruturada, na medida em que o seu ponto de partida é sempre um questionamento específico do contexto empírico em causa, orientado, ou seja, estruturado, a partir das questões de partida e dos eixos de análise de investigação” (Afonso, 2005, p. 92).

O recurso à observação participante tornou, assim, possível fazer inferências sobre as ações e interações entre as crianças e os adultos, constituindo uma fonte alargada de informação necessária à consecução dos objetivos inerentes a esta investigação. Quivy e Campenhoudt defendem que este método se apresenta vantajoso, na medida em que facilita a captação dos comportamentos e acontecimentos no momento da sua produção, pelo que o material recolhido é espontâneo e autêntico (2008).

Em ambos os estágios, também foram mantidas diversas conversas informais com as educadoras. Estas conversas ou entrevistas informais são caracterizadas pela sua aproximação ao quotidiano e pela sua intencionalidade, na medida em que têm o propósito explícito de recolher informações que complementem as observações realizadas (Esteves, 2008). Adicionalmente, foram realizados contactos com as educadoras cooperantes via correio eletrónico, sempre que havia alguma dúvida ou era necessário haver troca de documentação. Estes métodos foram complementados por outros, nomeadamente o inquérito por questionário/entrevista e a pesquisa documental, temática que será abordada mais à frente.

### 2.3.1.1. Observação participante em contexto de creche – Instituição A

Conforme referem Bogdan & Biklen (1994, p. 123), “nos primeiros dias do trabalho de campo começa-se a estabelecer a relação, aprendem-se “os cantos à casa”, passa-se a ficar mais à vontade e a trabalhar no sentido de os sujeitos ficarem mais à vontade connosco.” Por essa razão, os primeiros dias foram difíceis em ambas as instituições. Devido à ansiedade e receio de errar, mantive-me “um pouco de fora, esperando que (...) [me] observem e aceitem” (idem, p. 125).

Com o intuito de minimizar possíveis vieses da presença da investigadora no contexto de creche, os procedimentos de observação tiveram de ser meticulosamente organizados, de modo a permitir observar as educadoras e as crianças de uma forma não intrusiva e que não alterasse o normal funcionamento do contexto natural.

De uma forma geral, foi possível observar a interação entre os adultos e as crianças, especificamente no que diz respeito ao cumprimento (ou incumprimento) das regras e aos comportamentos sociais. Por outro lado, também se observou a interação da criança com os pares, através das suas brincadeiras e diálogos, assim como cada criança de forma autónoma, designadamente no que se refere às suas ações e expressões faciais.

Na instituição “A”, ou seja, na valência de creche, os registos relativos às observações foram feitos de forma escrita, com recurso às notas de campo. Normalmente, quando acontecia alguma coisa interessante, era costume tirar o bloco de notas e escrever. Em alguns casos, e após o pedido de autorização aos pais, também se recorreu à máquina fotográfica para registar alguns momentos mais interessantes, quer por minha própria iniciativa quer por proposta da educadora. Tirar fotografias é uma forma mais rápida de registar os momentos, já que, como diz a expressão, *uma imagem vale mais do que mil palavras*.

No início, não sabia ao certo o que estava a observar. Contudo, depois de conversas informais com os docentes, comecei a conseguir aproveitar mais o tempo, interagindo com as crianças e percebendo melhor os seus comportamentos, sentido cada vez menos a necessidade de escrever. Assim, para além de observar situações relacionadas com a temática de estudo (e não só), fui intervindo progressivamente no quotidiano das crianças, o que me permitiu ter uma perspetiva mais prática dos comportamentos sociais das crianças e da importância das regras em contexto de sala.

De uma maneira geral, e no que se refere especificamente à temática em estudo, as observações em creche centraram-se nos seguintes pontos:

- Observação das crianças no que se refere ao seu conhecimento e respeito pelas regras;
- Observação do comportamento do adulto no que se refere à forma como implementa e faz cumprir as regras;
- Observação das reações do adulto e da criança face a situações de incumprimento das regras;
- Observação dos comportamentos sociais das crianças;
- Observação do papel que o adulto atribui aos comportamentos sociais e de que modo os reforça.

#### *2.3.1.2. Observação participante em contexto de jardim de infância – Instituição B*

No que diz respeito ao jardim-de-infância, tive a oportunidade de visitar a instituição uns dias antes do início do estágio, tendo-me sido apresentada a escola e as crianças do grupo com que ia passar as semanas seguintes. Neste contexto, a participação mais ativa nas atividades quotidianas da instituição dificultou o registo das observações realizadas, que tinham de ser efetuadas posteriormente. No entanto, a maior participação e envolvimento nas atividades permitiram-me adquirir outra perspetiva sobre a temática analisada e, nesse sentido, as informações recolhidas foram mais enriquecedoras, não só ao nível da temática em análise mas também ao nível do que é, efetivamente, ser uma educadora de infância.

Normalmente, tinha por hábito escrever os meus apontamentos na hora de almoço, ao lanche ou no final do dia. Na hora do almoço, por exemplo, costumava sentar-me numa mesa da sala a escrever os acontecimentos da manhã. Como as crianças são curiosas por natureza, era comum questionarem-me acerca do que estava a fazer e sobre o que é que eu estava a escrever. Por vezes, apontavam para uma frase e pediam para lhes dizer o que queria dizer.

Enquanto elemento participativo nas atividades de sala, era difícil registar no momento as situações mais relevantes, pelo que alguns diálogos e situações poderão ter perdido alguma informação relevante. No entanto, apesar de as crianças do jardim de infância me exigirem uma participação mais ativa e absorvente durante o dia-a-dia, o registo fotográfico e as notas de campo não foram negligenciados, permitindo que a investigação fosse mais rica em observações. Relativamente aos registos fotográficos, as crianças não estranharam, pois é costume a educadora ou a auxiliar tirarem fotos para futuramente darem um CD aos pais, no final de cada semestre.

Para além das observações gerais, à semelhança do que aconteceu com o contexto de creche, também optei por dar destaque a alguns tópicos que considere mais importantes para a temática em estudo, designadamente todos os episódios relativos ao cumprimento/incumprimento das regras, a interação entre o adulto e as crianças e entre a criança e os seus pares, o modo como a educadora fazia cumprir as regras e como agia em caso de incumprimento, os comportamentos sociais das crianças e a importância que a educadora dava a este tipo de comportamentos e como os estimulava.

Em suma, como referem Graue e Walsh (2003, p. 9), “a finalidade da investigação é ficarmos a saber mais acerca do mundo para podermos torná-lo num mundo melhor”. Porém, “descobrir é trabalhoso (...) requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrihar, uma e outra e outra vez” (idem, p. 10).

### ***2.3.2. Inquéritos***

Um inquérito é “um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 123). Neste caso concreto, os inquéritos utilizados na recolha de dados foram por questionário (às educadoras) e por entrevista (às crianças).

#### ***2.3.2.1. Questionário***

Um questionário é um instrumento de recolha de informações com questões que abrangem um tópico de interesse para o investigador, não havendo interação direta com

os inquiridos. Como referem Carmo e Ferreira, “o inquérito por questionário distingue-se do inquérito por entrevista essencialmente pelo facto de investigador e inquirido não interagirem em situação presencial” (1998, p. 137).

De acordo com Quivy e Campenhoudt, o questionário é dirigido ao inquirido, sendo lido e preenchido por ele (2008). Nesse sentido, é importante que a formulação das questões seja clara e precisa, de modo a permitir uma interpretação correta das mesmas. Apesar de o questionário não ser propriamente uma metodologia qualitativa, na medida em que não implica a interação com o inquirido, este tipo de inquérito é particularmente útil quando se pretende perceber o ponto de vista da pessoa interrogada sobre um determinado tema, obtendo as respostas de uma forma rápida e sem ser necessário haver transcrição das informações (Tuckman, 2002).

Ainda a respeito do inquérito por questionário, saliente-se que “a informação recolhida através da técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem” (Afonso, 2005, p. 103). Por esse motivo, as respostas aos questionários revestem-se de alguma subjetividade e requerem uma interpretação por parte do investigador.

Tendo em conta a natureza e os objetivos deste estudo, optou-se, assim, por um questionário dirigido a duas educadoras, constituído por sete questões (anexo I), através das quais se procurou compreender a importância das regras, a sua construção, a sua implementação, as principais regras, o conceito de comportamentos sociais e a opinião sobre a perceção das regras pelas crianças.

O questionário foi enviado através do correio eletrónico às duas educadoras, uma vez que não seria necessário perder tempo a transcrever as respostas, já que as educadoras responderiam no computador. Para elaborar questões abertas, teria sido necessário envolver muito bem os temas principais e conseguir fazer-me entender para obter as respostas relativas à temática de estudo.

Por esta via, apelei às educadoras a sua colaboração no meu projeto, informando-as de que deveriam responder a um questionário sobre as suas conceções das regras e comportamentos sociais, quer em valência de creche quer em valência de jardim de

infância. Ambas as educadoras deram o seu contributo, respondendo ao questionário (as respostas das educadoras encontram-se no anexo II).

#### 2.3.3.2. *Entrevista*

O inquérito por entrevista consiste numa técnica que tem como objetivo “obter informações sobre factos ou representações cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 22). Esta escolha prende-se com o facto de a entrevista permitir aceder às conceções das crianças em relação às práticas que ocorrem no contexto de sala. Neste caso, optou-se por uma entrevista de acordo com um guião previamente estruturado, de modo a que as crianças compreendessem as questões que lhes eram colocadas (este guião de entrevista encontra-se no anexo III).

A entrevista é uma das técnicas mais comuns na metodologia qualitativa e a “interação direta é uma questão-chave” desta técnica” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 125), implicando um processo de comunicação bidirecional entre o entrevistador e o entrevistado. Desta forma, o inquérito por entrevista pressupõe uma interação que capta os significados e conceções de quem é entrevistado.

A entrevista é particularmente importante, na medida em que permite analisar os significados atribuídos pelos entrevistados às temáticas em destaque. A sua principal vantagem é o grau de profundidade das informações disponibilizadas (Quivy & Campenhoudt, 2008). De acordo com Bogdan e Biklen, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (1994, p. 134). Além disso, a entrevista relaciona-se estreitamente “com outras formas de recolha de dados, nomeadamente com a observação” (Lessard-Hébert et al., 2008, p. 160).

Deste modo, para entender as conceções das crianças em relação à temática em estudo, utilizou-se um guião pré-definido com seis questões sobre a temática e uma questão adicional para possíveis comentários. As perguntas da entrevista tinham questões hipotéticas, porque estas perguntas “bem formuladas permitem às crianças transformar a

entrevista em faz de conta, uma atividade que lhes é mais natural e na qual são mais competentes do que na entrevista” (Graue & Walsh, 2003, p. 142). Neste caso concreto, o objetivo era compreender o conhecimento e as percepções das crianças em relação às regras, assim como o tipo de comportamentos sociais adotados. As entrevistas foram realizadas apenas às crianças da instituição “B”, o jardim de infância, devido às suas idades e também ao tempo de que disponibilizava.

Os critérios da minha seleção em relação à organização dos grupos foram as idades e a maior ou menor timidez das crianças. A minha intenção era agrupar as crianças de modo a que todos falassem: os mais tímidos com os mais tímidos e os mais extrovertidos com os mais extrovertidos. Se os grupos entrevistados incluíssem crianças tímidas e extrovertidas em simultâneo, as mais tímidas manter-se-iam caladas. Por esse motivo dividi as crianças em grupos distintos, porque o meu objetivo era que todas tivessem oportunidade de falar e dar a sua opinião.

Para a elaboração da entrevista com as crianças, guiei-me pela obra de Graue e Walsh, dedicada à investigação etnográfica com crianças (2003). Quando se realiza investigação com crianças, deve ter-se em conta que as crianças de hoje estão a crescer numa sociedade diferente daquela em que cresceram aqueles que os estudam (idem). Além disso, “não se pode simplesmente tratar as crianças como adultos. Elas não são adultas. Devem ser tratadas como crianças, mas de uma forma que normalmente os adultos não tratam as crianças” (idem, p. 78).

No que se refere propriamente à entrevista, em primeiro lugar deve ter-se atenção ao facto de esta ser “um ato de discurso único (...) muito diferente na forma e no propósito da conversa normal” (idem, p. 139). Deste modo, o investigador deve ter noção do que é uma entrevista e de como se deve proceder, sobretudo no que diz respeito à entrevista com crianças, que tem o objetivo de levar as crianças a falar daquilo que conhecem e que sabem (idem).

Em termos práticos, no dia das entrevistas, reuni o grupo e falei-lhes do que pretendia. Expliquei-lhes que, durante o tempo em que estive com eles na sala, observei e tirei apontamentos e que agora tinha de apresentar um trabalho com tudo e precisava da ajuda deles. Depois, informei-os de que os ia chamar em trios para lhes fazer uma pequena entrevista. Este primeiro momento foi importante, na medida em que “o primeiro passo

para se entrevistar uma criança é negociar o processo, dizendo do que se trata e como se faz” (idem, p. 140).

Depois de ter abordado o assunto das entrevistas com o meu orientador, pedi a opinião à educadora e, em concordância e o aval de ambos, optei por elaborar entrevistas em trios. Este tipo de estratégia revela-se muito útil porque “as crianças ficam mais descontraídas quando estão com um amigo em vez de a sós com o adulto” (idem, p. 141). Como referem Graue e Walsh, “Baturka descobriu que as partes mais ricas das entrevistas surgiam das discussões entre as crianças enquanto falavam uma com a outra acerca das perguntas que lhes tinham sido feitas” (2003, p. 141). E, de facto, durante as entrevistas, ocorreram situações similares, motivo pelo qual deixei as crianças esclarecerem o assunto uma com a outra.

No que se refere ao registo das entrevistas, optei por fazer uma gravação. Em primeiro lugar, esta opção prendeu-se com o facto de a gravação permitir um maior acompanhamento da criança, porque se tivesse de escrever, a haver necessidade de pedir à criança para repetir, poderia levá-la a pensar que disse algo de errado ou, ao repetir, a criança já não iria falar com a mesma espontaneidade. Em segundo lugar, esta estratégia permitiria que a transcrição não tivesse lacunas e, ao ouvir novamente, seria possível recordar o momento de forma mais pormenorizada.

De acordo com Graue e Walsh, “com crianças pequenas podemos muito bem acabar por jogar o jogo de ouvir as crianças a falar para o gravador e depois reproduzir o que disseram (...) Ao escrevermos o que as crianças dizem estamos a comunicar-lhes que as estamos a levar muito a sério” (2003, p. 144). No momento da entrevista, não era possível levar as crianças para outra sala, pelo que, a determinado momento, apercebi-me de que estava a fazer exatamente o que referi acima, pois o ruído da sala era grande e, caso não o fizesse, tinha receio de depois não perceber as explicações/respostas das crianças.

No entanto, quando as crianças constituem o objeto de investigação, é importante compreender que ser criança pressupõe fazer disparates. Se assim não fosse, não seria necessário haver um controlo tão grande por parte dos adultos. E, como é natural, muitas vezes as crianças evitam os adultos porque as suas perceções do perigo ou do que é correto diferem das perceções dos adultos. Por vezes, até os próprios adultos discordam em relação a estes aspetos (Graue & Walsh, 2003). Por esse motivo, observar e entrevistar

crianças pressupõe um conhecimento profundo das características que marcam esta faixa etária. Caso contrário, corre-se o risco de não conseguir interpretar as suas respostas e a investigação perde a sua validade e fiabilidade.

### ***2.3.3. Pesquisa documental***

A pesquisa documental relaciona-se com a análise de diferentes tipologias de documentos, como os trabalhos dos alunos, as orientações programáticas ou as planificações. O seu principal objetivo é “obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (Afonso, 2005, p. 88), mas este processo não envolve a recolha de informação diretamente dos sujeitos observados (idem).

Citando Giddens a pesquisa documental, “pode fornecer fontes materiais aprofundadas bem como uma informação sobre grandes conjuntos – de acordo com o tipo de documentos” (1997, p. 655). Assim, pode proporcionar um complemento de conhecimentos, porque “quando se está a construir uma teoria ou se anda em busca de uma nova teoria, o processo de revisão da bibliografia deve ser contínuo” (Graue & Walsh, 2003, p. 49).

Este método de análise de informação caracteriza-se pela rapidez na obtenção de dados pertinentes e por canalizar o foco de atenção do investigador para aquilo que, efetivamente, é pertinente para os objetivos da investigação. Como referem Quivy e Campenhoudt, este método possibilita “economia de tempo e de dinheiro que permite ao investigador consagrar o essencial da sua energia à análise propriamente dita” (2008, p. 203).

No caso concreto deste estudo, foi possível analisar documentos institucionais, nomeadamente o Projeto Pedagógico de Sala da Creche e o Projeto Curricular de Turma do Jardim de Infância, assim como os Projetos Educativos de ambas as instituições. Também foi possível consultar o plano de atividades e o seu Regulamento da instituição “A”, a creche, e o Plano anual de atividades da instituição “B”, o jardim de infância.

**Capítulo III:**

**Apresentação e  
interpretação da  
intervenção**

### **3.1. Contexto de estudo para a primeira infância**

À semelhança das regras existentes em sociedade, também são necessárias regras para conviver em sala. Ao longo do estágio em contexto de creche, foi possível observar as regras presentes e que conduziam ao bom funcionamento do grupo. Tendo em conta a idade das crianças, é possível perceber a dificuldade que estas têm em perceber o significado de regra. No entanto, sabem o que é certo ou errado, assim como o que podem ou não fazer.

Desta forma, foi possível verificar que a maioria das regras estabelecidas em sala são cumpridas sem qualquer problema ou objeção por parte das crianças, porque estão incluídas nas rotinas diárias. Contudo, há outras que, por não estarem incluídas, são mais difíceis de cumprir. Neste sentido, presenciei algumas situações que posso agora partilhar, apresentando a minha interpretação pessoal.

Durante a minha primeira semana de estágio, a criança (A) mordeu a bochecha da criança (B). Estas estavam na sala, sentadas à mesa, a participar numa atividade, quando o episódio ocorreu. Ao ver este acontecimento, a auxiliar dirigiu-se à criança (A), agarrando-a por um braço e levando-a até um móvel que existia na sala de castigo. A criança (A) ficou sentada, encostada ao móvel, até que a educadora, que estava numa mesa ao lado com outro grupo de crianças, foi ter com o menino que mordeu o colega e perguntou-lhe por que razão o tinha feito. A criança não deu resposta e a educadora levou-o até ao colega para ver a marca que tinha deixado na cara do colega. Voltou a levá-lo para junto do móvel e foi tratar da cara da outra criança. Passado um momento, a educadora permitiu-lhe que se juntasse novamente ao grupo.

Na minha opinião, a auxiliar não adotou a postura mais correta, uma vez que, ao tomar a iniciativa para resolver a situação, deveria ter chamado a criança e falado com ela, ouvindo o que esta tinha para dizer. Contudo, a auxiliar apenas excluiu a criança do grupo e deixou-a ficar de fora. Poder-lhe-ia ter perguntado o que tinha acontecido ou se ela queria dizer alguma coisa ao colega que mordeu. Também poderia ter demonstrado o seu desagrado face à atitude que a criança teve mas de uma forma menos fria e altiva. Quando foi chamada à atenção pela educadora, a atitude que criança (A) teve foi de embaraço e vergonha pela ação que tomou. Quando a criança é chamada à atenção por algum comportamento menos apropriado, a sua atitude pode vir a refletir-se em atitudes

posteriores, pelo que é fundamental conversar com as crianças, de modo a que elas compreendam o porquê da repreensão e a atitude a adotar no futuro sem recurso à vergonha e ao embaraço. Neste caso, a criança (A) baixou a cabeça enquanto a educadora falava com ela. A educadora, por sua vez, pediu-lhe para olhar para ela, mas em vão.

Entretanto, após a conclusão da atividade, a criança (A) juntou-se ao grupo, o que levou a que ela não terminasse o trabalho que estava a ser desenvolvido. Na minha opinião, a criança poderia ter sido chamada à atenção, voltava a sentar-se e terminava o seu trabalho. Segundo Brazelton, a criança “que foi mordida precisa de ser confortada (...), [a criança que mordeu também] precisa de ser consolada, porque está assustada” (1995, p. 296). Deve-se explicar-lhe que magoa e que os outros não gostam, sendo “importante fazê-la compreender que a afastarão desse convívio se não conseguir controlar-se (...) quanto menos os adultos se envolverem, melhor será” (idem).

Quando falamos de comportamentos sociais na primeira infância, é normal haver este tipo de incidentes, mas, de acordo com Esteves, “é mais eficaz, quando a criança tem um comportamento desadequado, explicar-lhe porque é que é errado fazer o que fez, e demonstrar que se sentiu magoado, que tem sentimentos” (2007, p. 43).

Tal como referi anteriormente, existem regras em sala que, inconscientemente, fazem parte das rotinas das crianças e o próximo episódio deu-se no momento da rotina. No final do período da manhã, depois de se mudar as fraldas, as crianças juntam-se aos pares à porta da sala, de modo a deslocarem-se para o refeitório, que fica no piso inferior. As crianças sabem que vão de mãos dadas e, ao chegarem ao princípio das escadas, têm de largar as mãos e fazer uma fila única, agarrando o corrimão com uma mão para começarem a descer as escadas. O método que a educadora achou para seguirem a regra de não descerem as escadas sem agarrar no corrimão foi inventar uma música/lengalenga: “mão, mão; mão no corrimão...”. A música/lengalenga é simples, mas as crianças cantam-na enquanto descem.

No geral, a educadora da creche demonstrava os seus sentimentos quando havia atitudes incorretas por parte das crianças, dizendo-lhes que estava triste e que não tinha gostado da atitude. Outra atitude positiva relaciona-se com o facto de tentar chegar às crianças falando com elas ao mesmo nível sobre assuntos mais delicados, nomeadamente quando chamava a sua atenção.

No grupo da creche, as crianças começam a ter uma noção mais concreta do convívio com outras crianças e até com os adultos. Nestas idades “as outras crianças da sua idade já esperam dela que respeite as regras do jogo. As regras, tal como as maneiras, definem o comportamento que os outros esperam de nós” (Brazelton, 1995, p. 388).

Neste sentido, é necessário ser paciente e persistente para que as crianças desenvolvam a capacidade de autocontrolo e aprendam a resolver os seus problemas. No decorrer do estágio, também se constatou que algumas crianças evidenciam um desenvolvimento e aprendizagem progressivos, tendo autonomia para resolver os problemas e sabendo o que devem fazer. Na creche, é normal as crianças pedirem apoio ao adulto, designadamente quando tiram ou querem os brinquedos dos colegas. Contudo, a meu ver, este tipo de situações é normal e as próprias crianças devem tentar resolver estes problemas sozinhas. Como refere Formosinho, a criança vai

“(…) progredir num caminho que vai desde o controlo de impulsos até à entrada num processo de negociação, processo esse que para uma criança de 4 anos não é espontâneo. Ela precisa de que os contextos a ajudem a colocar-se na perspetiva do outro” (1996, p. 98).

No que se refere às relações sociais e ao envolvimento na resolução de problemas, Formosinho realça que a criança ainda não coopera com os outros no sentido de resolver um conflito (*idem*). Como alternativa, é normal fugir ou recorrer ao uso da força. Este tipo de comportamentos foi observado no contexto de creche, quando as crianças ainda são muito pequenas e não entendem bem o que significa cooperar com os outros. Por outro lado, a criança consegue chamar a atenção dos outros recorrendo a comportamentos que não implicam bater ou dar pontapés nos outros (*idem*). No estágio foi comum observar este tipo de comportamentos mais aceitáveis para chamar a atenção, como fazer gracinhas, dançar ou cantar. Ainda a este nível, a literatura refere que é comum a criança requerer a ajuda do adulto para ajudar a resolver conflitos com os pares (*idem*), o que, efetivamente, se confirmou, porque em contexto de creche as crianças ainda não sabem como resolver a situação e acabam por pedir ajuda à educadora.

Por fim, no que diz respeito à criação de relações de amizade com outras crianças, normalmente a criança consegue identificar algumas pelo nome e fala delas casualmente (*idem*), verificando-se que este tipo de comportamentos ocorre com maior incidência no

início do ano. Ao fim de algum tempo, a criança já consegue reconhecer alguns colegas como amigos e é também nomeada como amiga pelos colegas (idem). De facto, no contexto de creche verifiquei que as crianças começam a simpatizar com os pares algumas semanas depois do início do ano e é comum ouvir frases do tipo “ele é meu amigo”, o que é mais comum entre crianças do mesmo género (raparigas com raparigas e rapazes com rapazes).

### **3.2. Contexto de estudo para a segunda infância**

Relativamente ao grupo do jardim de infância, verificou-se que as crianças têm uma certa dificuldade em cumprir as regras e em respeitá-las quando o adulto chama a atenção. Por exemplo, havia um menino que se destacava dos outros, fazendo uma oposição constante ao adulto e tentando levá-lo a ir de encontro à sua vontade. Esta criança evidenciava dificuldades na partilha dos materiais e tinha atitudes menos positivas quando se confrontava com os seus pares.

Na minha perspetiva pessoal, ao repreender determinados comportamentos e atitudes das crianças, a educadora poderia explicitar melhor as razões dessa repreensão. Esta seria uma forma de as crianças entenderem as regras e de respeitá-las. As regras só podem ser aceites quando compreendidas. Neste sentido, o diálogo com as crianças assume um papel central na aceitação e cumprimento das mesmas, porque

“(…) para a criança perceber que tem de cumprir uma regra é necessário existir um diálogo elucidativo da importância da mesma para o seu dia-a-dia (...) Também é importante responsabilizar a criança pelos seus atos, atribuindo-lhes tarefas diárias e fundamentais para a vida em grupo” (Pequicho & Filipe, 2007, p. 16).

Na segunda infância, as crianças começam a ter personalidade e a ser persistentes com as suas ideias. Por isso, o adulto tem de ter compreensão, aceitando que nem todos somos iguais e que nem todos vemos as coisas da mesma forma. Mas deve fazer ver às crianças que há regras “sagradas” e imutáveis, nomeadamente o respeito pelos outros. Se é certo que há regras que podem ser negociadas e debatidas, há outras que não são passíveis de qualquer negociação, como o não bater nos colegas. O importante, neste caso, é tentar chegar às crianças falando a sua linguagem, não alimentando possíveis birras ou conflitos.

Por outro lado, como a educadora me disse numa conversa no início do ano, quando há muitos meninos e brinquedos, os comportamentos e as regras devem ser explicitados logo de início, como em qualquer sítio. Assim, a educadora levou uma semana a fazer as regras, incluindo as regras com explicação sobre as coisas. Por exemplo, uma das regras reporta-se ao facto de não poder ir mais do que uma criança de cada vez à casa de banho. No entanto, por vezes, quando estavam em grande grupo no tapete, as crianças começavam a pedir para ir à casa de banho e não podiam ir enquanto o colega não voltasse. Apesar de esta ser uma regra e de as crianças terem participado na sua elaboração, continuavam a pedir, sabendo que não podiam, o que me leva a inferir que elas não assimilaram bem as regras. Por essa razão, considero que se deve apostar mais no diálogo com as crianças e fazê-las entender melhor essa regra.

Ao nível da promoção da autorresponsabilização e autodisciplina, a educadora referiu que umas das estratégias utilizadas era a de nomear crianças para tarefas específicas, fazendo-as sentir responsabilidade e ganhar autodisciplina. Esta estratégia parece-me positiva, mas na prática parece-me que foi pouco utilizada. Penso que poderia haver um quadro com as tarefas, mesmo tarefas simples, como arrumar os livros ou confirmar se as áreas estão arrumadas. São pequenas coisas mas iriam fazer a diferença.

Um momento da rotina que tem regras é o momento em grande grupo, onde as crianças partilham informações. Esta partilha de experiências e aprendizagens é extremamente importante, pois envolve “todas as crianças e todos os adultos membros da equipa” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 405). Neste momento, muitas crianças querem partilhar informações e a educadora dá-lhes a palavra, mas para tal precisam de levantar o braço e aguardar a sua vez. Por vezes, isso não acontece, levando a que as crianças se “atropelam” umas às outras.

Com efeito, durante este período tem de haver regras, mas torna-se complicado o respeito pelos outros ou ouvir e esperar pela sua vez quando as crianças estão sentadas durante algum tempo. A educadora tentava sempre manter a ordem, para que todos aproveitassem este momento. Esta mandava calar as crianças quando havia conversas paralelas, pedia para cruzarem as pernas e, depois de chamar algumas vezes a atenção, mandava-as sentarem-se nas cadeiras e começarem a trabalhar. O habitual era desenharem algo. Neste momento, se estivesse a ler uma história e o grupo começasse a destabilizar, ela parava a história e chamava à atenção. Uma outra estratégia para que este tempo fosse aproveitado

da melhor forma, era sentar na roda rapazes e raparigas intercalados. Além disso, sentava os que falavam mais ao pé dos adultos (neste caso, dela, da auxiliar e de mim). Outro aspeto era não os sentar de modo a terem contato visual direto, ou seja, estarem frente a frente.

Ao nível dos conflitos, aqueles em que se registou uma maior prevalência ocorreram na área da construção, por causa dos brinquedos. Não havia muitos e as crianças gostam de construir. É normal uma criança querer o que a outra tem e haver esta disputa. Na minha opinião, o educador não se deve envolver. Se a criança lhe pedir ajuda, que seja o mais racional possível. Ao longo do estágio, quando isto acontecia, a educadora dizia que a criança que queria o brinquedo tinha de esperar que o amigo brincasse e depois era ele a brincar. O que acontecia era que a educadora já não se lembrava mais do assunto e a própria criança também não, pois começava a brincar com outras coisas.

Ainda ao nível dos conflitos com os pares, um episódio que ocorreu durante o período de estágio tem a ver com duas crianças que se zangaram. A criança (A) estava a brincar no recreio com a criança (B) e, ao fim de um tempo, a criança (B) disse-lhe que já não queria mais brincar. A criança (A) ficou muito triste e zangada e amouou, porque tem uma certa dificuldade em brincar em grande grupo e, quando brinca, ela é que impõe as regras do jogo e não aceita outras. O que aconteceu foi que a criança (B) se fartou de não poder dar a sua opinião e foi para outro grupo brincar.

Quando voltaram para a sala, no momento em grande grupo a criança (A) disse que estava triste, e pediu à educadora para falar. Sentados, o (A) levantou-se e começou a dizer que estava muito triste, porque o (B) o tinha deixado a brincar sozinho, para ir brincar com outro grupo. O (B) ia começar logo a falar, mas a educadora pediu para ele esperar que já falava. Quando chegou a vez de o (B) falar, ele explicou ao (A) que ele não sabia brincar, que era sempre tudo como ele queria e que já não estava a divertir-se. No final, a educadora comentou que o (A) tinha de começar a ouvir mais os colegas, porque todos gostam de participar e decidir o que vão brincar, referindo ainda que para a próxima iria correr melhor.

Outra das estratégias utilizadas pela educadora é os quadros de regras, que “surge como uma maneira de, simultaneamente, lembrar as normas às crianças e permitir que elas o usem autonomamente para os colegas” (Formosinho, 1996, p. 96).

Na sala, existem dois placards de cartolina com as regras: um com o que podem fazer a verde e com um *smile* contente; e outro com o que não podem fazer a vermelho e com um *smile* triste. Segundo Pequicho e Filipe,

“(…) uma das estratégias imprescindíveis para a interiorização de regras, parecem ser a pertença ao grupo, ou seja, tanto as crianças como o/a educador/a deverão participar nesta responsabilização coletiva, quer ao nível da elaboração, aplicação e cumprimento das regras (...) o acompanhamento permanente e a coerência entre os adultos que interagem com as crianças (...) um apoio diário e contínuo fortaleceu nas crianças o sentido positivo de cumprir regras” (2007, p. 16).

De acordo com Pequicho e Filipe, os “quadros de regras (...) [servem] como fio condutor para o despoletar da interiorização das regras por parte das crianças” (idem). Além disso, Formosinho refere que a “lista de comportamentos ‘proibidos’ é elaborada quase exclusivamente pelas crianças, tendo os adultos uma participação mínima” (1996, p. 96). Não tive, no entanto, a oportunidade de observar o processo de execução das regras, uma vez que o meu estágio teve início já a meio do ano. De qualquer forma, pelo que depreendi da entrevista realizada às crianças, estas não se sentiram as principais responsáveis pela elaboração do quadro.

Os dois quadros que estavam expostos na sala e, no final de cada regra, encontrava-se o nome da pessoa que tinha indicado essa regra (entre parênteses). Este aspeto é importante, porque “progressivamente, as crianças vão interiorizando e aceitando como suas as regras que elaboraram” (Formosinho, 1996, p. 97). Ainda a este respeito, considero que os quadros deveriam ter sido apresentados aos pais, o que não se verificou.

Ao contrário da educadora da creche, a educadora de jardim-de-infância não demonstra os seus sentimentos, mantendo uma atitude firme e assertiva, que não permite a falta de respeito. Contudo, conforme referido por Esteves, as crianças veem “os adultos como seres sem sentimentos ou encobridores dos mesmos. Surpreendam-nos mostrando que são seres humanos como eles, de carne e osso, com emoções e sentimentos” (2007, p. 43).

A respeito das relações de amizade com outras crianças, e tal como mencionado por Formosinho, foi possível constatar que na segunda infância as crianças já reconhecem alguns colegas como amigos e também são identificadas como amigas pelos colegas.

Quando uma criança recebe apoio social de um amigo, esta já mostra comportamentos de lealdade para com o outro (1996).

Por sua vez, no que diz respeito à prevenção de conflitos, Formosinho refere as seguintes estratégias:

“a) a organização do ambiente físico da sala de atividades; b) a estruturação de uma rotina diária consistente; c) o papel de apoio do adulto (nem permissivo, nem autoritário), que procura observar e conhecer individualmente cada criança, de modo a satisfazer os seus interesses e necessidades” (idem, p. 84).

Efetivamente, se o espaço físico tiver áreas distintas e material suficiente em cada área, as crianças brincam sem precisarem de disputar espaços ou materiais. Por outro lado, também foi possível observar que a educadora instituiu rotinas diárias, de modo a que as crianças assimilassem melhor aquilo que delas era esperado. Contudo, conforme mencionado anteriormente, a educadora assumia um papel um pouco autoritário, o que leva a que as crianças não se sintam responsáveis pela elaboração das regras e a que os conflitos nem sempre consigam ser evitados da melhor forma. Ainda assim, ao longo de ambos os estágios nunca presenciei qualquer tipo de punição que recorresse ao autoritarismo, inflexibilidade, imposição e rigidez.

Em relação às relações sociais e ao envolvimento das crianças na resolução dos problemas (idem), à semelhança do que acontece na creche, estas encontram comportamentos aceitáveis para conseguirem chamar a atenção dos outros. No jardim de infância, também ainda é frequente a criança pedir ajuda ao adulto para resolver conflitos com os pares. Não obstante, por vezes a criança tenta resolver os problemas com os pares de forma mais autónoma, recorrendo à negociação e a outros comportamentos aceitáveis socialmente. Alguns desses conflitos relacionam-se com a partilha de materiais e com o tomar a sua vez.

Por fim, refira-se que a educadora do jardim de infância valoriza o momento em grande grupo para a resolução de problemas, permitindo que as crianças utilizem este espaço para expressarem as suas opiniões e proporem resoluções de problemas entre elas próprias. Mas até que ponto é bom para a criança ser repreendida à frente do grupo? Se é certo que a discussão em grande grupo pode ser importante para as crianças serem mais justas e humanas, também não deixa de ser verdade que a repreensão em frente aos outros

pode ser inibidora e constrangedora. Por isso, uma estratégia a adotar seria falar primeiro com as crianças envolvidas e depois discutir perante o grande grupo, quando a criança já tivesse compreendido o porquê do seu erro.

# **Capítulo IV:**

# **Apresentação e**

# **Análise dos**

# **Inquéritos**

O presente capítulo pretende apresentar e analisar os principais dados obtidos através do questionário às educadoras e das entrevistas realizadas às crianças do contexto de jardim de infância. A análise dos dados rege-se pelos princípios do método indutivo, na medida em que se procura interpretar e organizar de modo sistemático as informações obtidas. Nesta etapa, o principal objetivo do investigador é, na esteira de Bogdan e Biklen (1994, p. 205), “aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e (...) apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

A apresentação dos dados é, na sua maioria, descrita através de quadros que representam os conteúdos principais das respostas dos participantes, seguindo-se uma análise dos mesmos. Desta forma, são apresentados os dados emergentes de ambos os instrumentos de recolha utilizados, de onde resultaram categorias de análise (previamente estabelecidas de acordo com cada questão colocada) e subcategorias (algumas pré-estabelecidas devido à presença de vários itens de resposta incluídos em cada questão e outras que emergiram da análise posterior dos dados). Num primeiro momento, centramos a nossa análise nas respostas das educadoras e, num segundo momento, nas respostas das crianças, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o tipo de modalidades de construção dos comportamentos sociais e das regras que são praticadas em contexto de creche e de jardim de infância.

#### **4.1. Análise e interpretação do inquérito por questionário às educadoras**

O inquérito por questionário foi aplicado às duas educadoras cooperantes, com o objetivo de obter informações sobre as suas perceções acerca das regras e comportamentos sociais na creche e no jardim-de-infância. As educadoras serão doravante designadas de E1 (que trabalha com crianças entre os 2 e os 3 anos) e E2 (que trabalha com crianças entre os 4 e os 6 anos). As informações recolhidas permitiram agrupar as respostas de acordo com categorias (correspondentes ao conteúdo semântico de cada questão) e subcategorias (de acordo com os itens específicos em que se subdividiam as questões).

A descrição da informação obtida através dos inquéritos por questionário assume a forma de um quadro específico para a maior parte das questões, constituída pela categoria,

subcategoria, conteúdo das respostas (resumo das respostas de ambas as educadoras) e o tipo de resposta (psicossocial, psicocognitivo ou de organização do trabalho).

Os dados obtidos através da resposta à **primeira questão**, “O QUE SÃO PARA SI AS REGRAS DE SALA E QUAL A SUA IMPORTÂNCIA?”, encontram-se sistematizados no quadro 3.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Conteúdo das respostas</b>	<b>Tipo de resposta</b>
<b>O conceito de regra e a sua importância</b>	A conceção da regra	E1: Permite promover valores e princípios, assim como o desenvolvimento de várias competências (não há uma resposta direta à questão)	Psicossocial Psicocognitiva
		E2: Refere-se às normas de funcionamento que devem regular a utilização de um espaço específico	Organização do trabalho
	A importância da regra	E1: Potencia mudança de atitudes e comportamentos, nomeadamente ao nível afetivo e social.	Psicossocial
		E2: Permite adequar as atitudes e comportamentos a um espaço específico, promovendo valores como a partilha e igualdade, assim como a funcionalidade desse espaço	Organização do trabalho Psicossocial

Quadro 3 - Sistematização da resposta das educadoras à questão “O que são para si as regras de sala e qual a sua importância?”

No geral, as regras são percecionadas como normas que permitem regulamentar os comportamentos e as atitudes a adotar num espaço físico concreto, potenciando a mudança e o desenvolvimento da criança como sujeito social. Nesse sentido, a sua

funcionalidade abrange as dimensões psicocognitiva, psicossocial e de organização do trabalho:

E1: (...) mais importante do que definir regras, é trabalhá-las com as crianças investindo na mudança de comportamentos e atitudes de uma forma assertiva e positiva, potenciando a sua autoestima.

E2: (...) [As regras] têm importância na medida em que adequam os comportamentos e atitudes desse grupo (...) àquele espaço específico, criando princípios de igualdade, cedência, partilha e outros princípios inscritos no comportamento social, ajudando a orientar, a estabilizar, bem como a tornar dinâmico e funcional para todos os utilizadores, esse dito espaço.

No quadro 4, descreve-se as respostas relativas à **segunda questão** colocada às educadoras, “COMO SÃO ABORDADAS, CONSTRUÍDAS E DEFINIDAS AS REGRAS?”.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Conteúdo das respostas</b>	<b>Tipo de resposta</b>
<b>A abordagem, construção e definição da regra</b>	Abordagem	E1: De forma gradual e de acordo com o grupo (idade e necessidades)	Psicocognitiva
		E2: No início do ano letivo, em reunião com o grupo	Psicocognitiva
	Construção	E1/E2: Em conjunto com o grupo	Psicocognitiva
	Definição	E1/E2: Em conjunto com o grupo	Psicocognitiva

Quadro 4 - Sistematização da resposta das educadoras à questão “Como são abordadas, construídas e definidas as regras?”

De acordo com as respostas das educadoras, a abordagem, construção e definição das regras devem estar em congruência com as características do grupo que a educadora tem à sua frente. Além disso, é muito importante reunir as crianças, fazê-las refletir sobre o que consideram correto e incorreto, estabelecendo com elas um compromisso. Desta

forma, a construção das regras não é algo imposto pelas educadoras mas um processo conjunto e que permite que a criança entenda o porquê da regra:

E1: (...) [As regras] são sempre construídas e definidas com o grupo de crianças de modo a inculcar-lhes o sentido de responsabilidade.

E2: (...) Em grupo, habitualmente ajudo-os a refletir sobre as principais regras a estipular na sala e cada criança refere aquela(s) que mais sentido fizer para si. São combinadas regras do “que se pode fazer” e do “que não se pode fazer”, para que se entenda que “regra” é algo que nos ensina a disciplinar na distinção do que está certo e errado, que muitas coisas são aceites e outras não.

A resposta à **terceira questão**, “DE QUE FORMA FORAM IMPLEMENTADAS AS REGRAS?”, confirma o que foi referenciado anteriormente, na medida em que a implementação conjunta das regras e a corresponsabilização das crianças se assumem como dois eixos fundamentais quando se aborda esta temática (quadro 5).

<b>Categoria</b>	<b>Conteúdo das respostas</b>	<b>Tipo de resposta</b>
<b>Implementação das regras</b>	E1: Mediante a construção conjunta de mapas de regras e tarefas (em contexto de creche, este processo ocorre individualmente ou em pequenos grupos)	Psicocognitiva
	E2: É um processo de construção e reconstrução contínua, em conjunto com o grupo, com afixação de um quadro de regras	Psicocognitiva

Quadro 5 - Sistematização da resposta das educadoras à questão “De que forma foram implementadas as regras?”

Ainda no que diz respeito à implementação das regras, as palavras de uma das educadoras resumem o carácter ininterrupto deste processo e o facto de as próprias crianças terem um papel importante na manutenção do respeito pelas regras:

E2: As regras vão sendo implementadas ao longo de todo o ano, recordadas cada vez que não são respeitadas, reconstruídas quando não funcionam bem, criadas novas quando se verificam em falta. As próprias crianças acabam por ser responsáveis pela chamada de atenção entre si para o que foi estipulado (...).

Em relação à **quarta questão**, “TEM POR HÁBITO FAZER REFERÊNCIA ÀS REGRAS NO DIA-A-DIA? SE SIM, QUAIS AS MAIS REFERENCIADAS?”, ambas as educadoras responderam afirmativamente ao facto de fazerem uma referência diária às regras, não só “para que não surjam desvios do que foi combinado entre todos” (E2) mas também porque a “repetição é a melhor forma de consolidar/recordar aprendizagens” (E1). Esta referência diária é realizada pelas educadoras e pelas próprias crianças, “[que] fazem questão, por vezes, de as recordar aos amigos” (E1). Além disso, como é referido num dos questionários, a abordagem das regras deve assumir um carácter positivo, “sem recorrer constantemente ao ‘não pode’” (E1).

Ainda em relação à mesma questão, era solicitado às educadoras que mencionassem as regras mais referenciadas. A resposta a esta segunda parte da questão pode ser analisada no quadro 6. De uma forma geral, as educadoras referem regras que se subdividem em duas categorias principais: o respeito pelos outros e o respeito pelo espaço físico. As educadoras parecem dar especial ênfase ao tratar bem os amigos (não lhes batendo) e às regras de conduta que devem ser cumpridas dentro da sala, não só em relação ao espaço propriamente dito mas também aos materiais. Neste sentido, a implementação das regras parece estar direccionada para a adoção de atitudes e comportamentos prossociais, assim como para a própria organização do trabalho, que requer um esforço conjunto para que o espaço de trabalho esteja arrumado e seja respeitado pelas crianças.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Conteúdo das respostas</b>	<b>Tipo de resposta</b>
<b>Regras mais referenciadas</b>	Respeito pelos outros	E1: Ouvir os amigos, falar baixo, tratar bem os amigos	Psicossocial
		E2: Não bater nos colegas, não gritar, não tirar pertences aos amigos	
	Respeito pelo espaço físico	E1: Arrumar os brinquedos, fechar a porta, ter os procedimentos corretos na utilização da casa de banho	Organização do trabalho
		E2: Não correr na sala	

Quadro 6 - Sistematização da resposta das educadoras à questão “Quais são as [regras] mais referenciadas?”

A **quinta questão**, “O QUE SÃO PARA SI COMPORTAMENTOS SOCIAIS NAS IDADES COMPREENDIDAS ENTRE OS TRÊS E OS QUATRO ANOS / CINCO E SEIS ANOS?”, relaciona-se especificamente com os comportamentos sociais das crianças em idade pré-escolar (quadro 7).

<b>Categoria</b>	<b>Conteúdo das respostas</b>
<b>Definição de comportamentos sociais</b>	<p>E1 (crianças 2-3 anos): fase de pré-socialização, importância da imaginação (histórias, atividades teatrais) e do relacionamento com outras pessoas</p> <p>E2 (crianças 4-6 anos): estão em constante mutação, dependem do convívio (em casa e com os pares) e do papel do educador. A aquisição de comportamentos sociais ajustados é mais difícil, devido ao uso da tecnologia como forma de entretenimento (em casa) e ao conseqüente “isolamento” das crianças</p>

Quadro 7 - Sistematização da resposta das educadoras à questão “O que são para si comportamentos sociais nas idades compreendidas entre os dois e os três anos / quatro e seis anos?”

Apesar de as respostas das educadoras não se reportarem diretamente à questão, é possível compreender algumas questões relativas à manifestação de comportamentos sociais nestas faixas etárias. Assim, entre os 2 e os 3 anos, o jogo simbólico e a imaginação são duas características que contribuem para o desenvolvimento dos comportamentos sociais. Nesta etapa de pré-socialização, cabe ao adulto orientar a criança e facilitar a aquisição gradual desse tipo de comportamentos. Conforme consta da entrevista:

E1: (...) A partir desta idade, contar histórias, desenvolver a imaginação das crianças ouvindo as histórias que elas inventam e desenvolver atividades teatrais com elas é o reconhecimento de que as crianças já estão caminhando para se tornarem indivíduos na sociedade.

Entre os 4 e os 6 anos, os comportamentos sociais já são muito influenciados pelo *background* familiar da criança e dos hábitos que traz de casa. Na sociedade atual, de acordo com a segunda educadora entrevistada, o processo de socialização com os pares encontra-se dificultado pelo progresso tecnológico e pela progressiva ausência das brincadeiras tradicionais em família. Nas palavras da segunda entrevistada, atualmente deparamo-nos com

E2 : (...) maiores dificuldades nas atitudes de socialização entre pares nesta faixa etária, pelo facto de se notar cada vez maior o recurso ao entretenimento das crianças com jogos eletrónicos individuais, ao invés de se proporcionar a brincadeira com os irmãos, familiares em geral e outras crianças fora do jardim-de-infância. Este “isolamento” interfere no relacionamento das crianças entre si e na aquisição de comportamentos sociais mais ajustados, dificultando a compreensão do que é socialmente correto e aceite.

De um modo global, as respostas das educadoras alertam para o contributo da qualidade da interação com outras pessoas (a família, os pares, as educadoras) para o desenvolvimento dos comportamentos sociais. O tipo de relacionamento mantido nesta fase contribuirá, desta forma, para formação do ser social.

Relativamente à **sexta questão**, “COMO TRABALHA NA SALA OS COMPORTAMENTOS SOCIAIS COM AS CRIANÇAS?”, as educadoras referem duas subcategorias principais: o recurso a atividades lúdicas e ao diálogo (quadro 8). O recurso ao tipo de estratégias

referidas permite que “a criança aprenda desde cedo a relacionar-se com o mundo, com seus semelhantes, a incorporar novas concepções e padrões de comportamento” (E1).

Categoria	Subcategoria	Conteúdo das respostas
Promoção dos comportamentos sociais	Atividades lúdicas	E1: Brincadeiras e jogos
		E2: Leitura, canções, filmes, jogos de associação, expressão dramática, motora e criativa
	Diálogo	E1: Conversas
		E2: Debates, chamadas frequentes de atenção em relação ao respeito pelos outros

Quadro 8 - Sistematização da resposta das educadoras à questão “Como trabalha na sala os comportamentos sociais com as crianças?”

Para finalizar, a **sétima questão**, “NA SUA OPINIÃO, COMO ACHA QUE AS REGRAS SÃO PERCECIONADAS PELAS CRIANÇAS?”, procura compreender a postura das crianças face às regras, através dos “olhos” das educadoras. Ambas as inquiridas realçaram a facilidade de assimilação da regra quando há uma negociação e um acordo mútuo entre o grupo de crianças e o educador (sem recurso à imposição e autoridade):

E1: (...) A base de tudo deverá ser sempre a comunicação e negociação entre adulto/ criança.

E2: Se bem transmitidas e (...) com a participação de todos (...) as regras são percecionadas de forma eficaz (...). É vulgar observar as próprias crianças alegarem aos colegas a existência das mesmas quando algo não foi cumprido, pois elas próprias foram autoras daqueles princípios (...).

Em suma, a entrevista às educadoras mostra o esforço comum pelo reforço positivo do cumprimento das regras, promovendo a participação das crianças no processo de execução das regras e a instituição de uma metodologia democrática que visa estimular os comportamentos sociais das crianças e o respeito pelos outros.

## 4.2. Análise e interpretação do inquérito por entrevista às crianças do jardim de infância

A entrevista às crianças do jardim de infância (instituição B) foi realizada no dia 2 de julho de 2013, entre as 10h30 e as 11h15. Das 25 crianças que constituíam o grupo, apenas 19 participaram nas entrevistas, uma vez que estas foram realizadas no final do ano letivo, altura em que algumas crianças iam à escola apenas de manhã e outras já não iam. Todas as crianças entrevistadas tinham entre os 5 e os 6 anos de idade, a transcrição da entrevista encontra-se em anexo (IV).

As crianças (doravante identificadas pela letra C seguida do número de participação) foram distribuídas por 7 grupos distintos. A constituição de cada grupo e a duração da entrevista pode ser consultada no quadro 9:

<b>Grupo</b>	<b>Constituição</b>	<b>Duração (minutos)</b>
1	Três Crianças: C1-C3	07:56
2	Três Crianças: C4-C6	07:56
3	Três Crianças: C7-C9	06:17
4	Três Crianças: C10-12	04:36
5	Três crianças: C13-C15	04:33
6	Duas crianças: C16-C17	03:33
7	Duas crianças: C18-C19	02:25

Quadro 9 - Distribuição dos grupos de crianças entrevistados e duração da entrevista

Durante a realização da entrevista de grupo houve necessidade de inserir mais uma pergunta porque, no grupo 3, uma das crianças não conseguia identificar as regras em sala. De modo a ter a compreender que essa criança sabia do que se estava a falar, pedi-lhe que me indicasse “ONDE ESTÃO OS QUADROS DAS REGRAS?”. Esta pergunta passou a ser incluída nas restantes entrevistas. A esta questão, todas as crianças responderam afirmativamente, olhando na direção do quadro. A tendência a esta resposta reflete a importância que a organização do ambiente educativo tem para as crianças. Deste modo,

através da concentração de um conjunto de regras importantes sob a forma de um quadro colocado numa área específica da sala (recorrendo a caras vermelhas e verdes), as crianças podem adquirir noções básicas em relação às regras sociais, aceitando-as e adquirindo comportamentos sociais.

A importância do quadro das regras é perceptível nas palavras de duas das crianças entrevistadas, quando referem o seguinte:

C10: (...) E para alguns meninos que portam-se mal, olharem para aquele quadro, pensa assim: não vou fazer mal, vou fazer as coisas verdes, porque as coisas verdes são as regras boas e as coisas vermelhas são as regras, vermelhas porque é mal.

C14: O quadro é para nós nos portarmos bem, para as aulas lá de cima. Nós irmos para lá e depois nos portarmos bem.

Este tipo de estratégia é frequentemente adotado com crianças em idades menores, uma vez que é visualmente apelativo, inclui as regras mais importantes e não deixa esquecer a importância do seu cumprimento. Deste modo, evita-se a exposição das crianças à permissividade e potencia-se o seu desenvolvimento, mediante o evitamento do “caos” e o posicionamento adequado da criança no mundo.

O facto de as crianças terem a noção exata da localização do quadro das regras mostra que a sua afixação é um fator organizador que permite sistematizar de forma clara as regras e estabelecer um compromisso conjunto, tornando o ambiente mais agradável para todos. Para além de transmitir os valores morais e sociais a adotar no espaço da sala, permite, ainda, que as crianças se apropriem das regras e as empreguem noutras situações.

A **segunda questão**, “NA VOSSA OPINIÃO, PARA QUE SERVEM AS REGRAS DA SALA?”, permite colocar em evidência o posicionamento das crianças face às regras e à sua finalidade. A sistematização das ideias principais das respostas das crianças a esta questão encontra-se no quadro 10.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Conteúdo das respostas</b>
<b>Finalidade das regras da sala</b>	A regra como forma de obediência e bom comportamento	<b>C6, C11:</b> Obedecer aos adultos <b>C1, c3, C4, c10, C11, C12, C13, C14, C15:</b> Portar-se bem
	Respeito pelo espaço físico e evitamento do perigo	<b>C1, C2, C11:</b> Não correr na sala <b>C11:</b> Não partir/estragar nada <b>C10:</b> Saber como se deve estar na sala <b>C19, C18:</b> Não haver acidentes
	Respeito pelos outros (comportamentos prossociais)	<b>C3, c10, c11, c12:</b> Não bater nos amigos <b>C1:</b> Serem amigos <b>C9:</b> Brincarem todos juntos <b>C11:</b> Ajudar os amigos quando caem <b>C11:</b> Contentamento dos pais
	A regra como forma de aprendizagem	<b>C8:</b> Aprender <b>C7:</b> Aprender a brincar

Quadro 10 - Sistematização da resposta das crianças à questão "Para que servem as regras da sala?"

A análise dos dados obtidos nesta questão mostra a emergência de diferentes subcategorias de análise, de acordo com o conteúdo semântico das respostas. Quase metade das crianças providenciaram respostas que podem ser incluídas numa subcategoria que pressupõe a percepção das regras como uma forma de obediência e meio para alcançar o bom comportamento. No entanto, nesta subcategoria, apenas duas crianças responderam que a finalidade das regras é obedecer aos adultos, sendo que a maior parte referiu tratar-se de uma forma de se portarem bem. Este tipo de resposta parece significar que, mais do que uma forma de submissão à autoridade dos adultos, a regra serve distinguir aquilo que é certo do que é errado:

C11: Para os meninos portarem-se bem e para os pais ficarem contentes.

C13: Para não nos portarmos mal. Se não tivermos aquele do bom, só tivermos aquele do mal das coisas que não podemos fazer, nós, em vez de fazermos coisas boas, fazemos coisas más.

Note-se que, apesar de as crianças entrevistadas se encontrarem numa fase de heteronomia (Piaget, 1932/1965), onde normalmente a regra se assume como uma relação de poder entre o adulto e a criança, neste caso o grupo de crianças entrevistado parece dar mais destaque ao respeito do que à obediência. Este tipo de dados parece estar em consonância com as informações prestadas pelas educadoras quando referem que a regra não deve ser vista como uma forma de obediência mas ser algo que implica o acordo e respeito mútuos.

Por outro lado, a regra também é perspectivada como uma forma de respeito pelo espaço físico e pelos materiais da sala, assim como um meio de evitar o perigo. As respostas relativas a esta subcategoria pressupõem que as crianças têm a noção de que o seu comportamento deve regular-se pelo espaço onde se encontram:

C10: (...) para saberem como se deve estar na sala e como não se deve.

C10: (...) para não correrem na sala (...), não partir as peças e não estragar as coisas dos adultos.

Estas respostas mostram que a ênfase colocada pelas educadoras no respeito pelo espaço físico e pelos materiais foi corretamente assimilada pelas crianças.

Por outro lado, subcategoria relacionada com o respeito pelos outros mostra a consciencialização das crianças para os comportamentos sociais, quando referem, por exemplo, que as regras têm como finalidade não bater nos amigos ou ajudá-los em caso de necessidade:

C1: Também temos de ser amigos de todos, não podemos ser só amigos dum e depois deixar deste.

C3: E também todos são amigos, não se podem bater todos do nosso país, tem que ser amigos.

C11: Ajudar os amigos, quando os amigos caem.

C18: E também temos que ser amigos de todos.

C19: E não sermos maus para os outros.

Neste sentido, a imposição de regras parece ser percebida como um fator que potencia a socialização e o respeito pelos pares. Desta forma, apesar de as crianças se encontrarem num período marcado pela heteronomia, o ambiente da sala parece propiciar o respeito mútuo, a cooperação e a interiorização da regra. Por esse motivo, podemos inferir que algumas crianças apresentam uma descentração progressiva e que as regras assumem contornos sociais e de apoio mútuo (não só de submissão à autoridade), tal como especificado pelas educadoras na sua resposta ao questionário.

Por fim, a regra é percebida como um meio de aprendizagem, uma vez que algumas crianças referem a importância das regras para aprender a brincar, respeitando, assim, os pares. Este tipo de respostas remete-nos para o carácter lúdico que as regras podem assumir, particularmente durante os jogos infantis, onde a criança começa por estabelecer e entender as regras impostas não só pelos adultos mas também constituídas por si e pelos pares. Aprender a brincar é, neste sentido, uma forma de favorecer o desenvolvimento sociocognitivo da criança. Refira-se, a este respeito, que esta subcategoria relaciona-se, de certa forma, como a anterior, na medida em que as educadoras frisam bem o facto de ser importante não bater nos amigos, o que pressupõe que o respeito pelos outros é importante em todas as situações e especificamente quando as crianças brincam umas com as outras, aprendendo, por isso, a brincar.

A **terceira questão**, “PODEM DIZER-ME ALGUMAS REGRAS DA SALA?”, destaca três subcategorias de resposta: a regra como forma de obediência; a regra como forma de respeito pelo espaço físico; e a regra como forma de respeito pelos outros. As principais regras mencionadas pelas crianças encontram-se sintetizadas no quadro 11.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Conteúdo das respostas</b>
<b>Conhecimento das regras da sala</b>	A regra como forma de obediência	<b>C10, C19:</b> Obedecer às ordens dos adultos
	Respeito pelo espaço físico	<b>C4, C7, C10, C13, C16, C18:</b> Não correr pela sala <b>C8, C10, C11, C19:</b> Não partir/estragar as coisas <b>C1, C4:</b> Não gritar/fazer barulho <b>C5:</b> Não mandar brinquedos pelo ar <b>C7:</b> Arrumar os brinquedos <b>C9:</b> Brincar no recreio
	Respeito pelos outros (comportamentos sociais)	<b>C1, C2, C5, C8, C10, C11, C12, C16, C18:</b> Não bater/magoar os amigos <b>C11, C13, C15:</b> Ajudar os amigos quando caem <b>C14:</b> Emprestar as coisas aos amigos <b>C6, C17:</b> Respeitar os professores

Quadro 11 - Sistematização da resposta das crianças à questão “Podem dizer-me algumas regras da sala?”

Em primeiro lugar, compreendemos que apenas duas crianças mencionaram a obediência aos adultos como uma regra, o que pode indicar que a obediência à autoridade dos adultos está implícita em todas as regras da sala, não sendo uma regra por si só, mas aquilo que subjaz a todas as regras. Além disso, note-se que as educadoras estimulam a negociação das regras e o respeito mútuo num ambiente democrático, o que poderá contribuir para que apenas duas crianças mencionem a obediência como uma regra.

Por outro lado, o facto de apenas duas crianças identificarem a obediência às ordens dos adultos também confirma que a educadora promove um ambiente baseado na cooperação e não na obediência forçada, estimulando a compreensão do porquê da existência de regras. Deste modo, é provável que as crianças tenham um entendimento das regras que não se resume ao cumprir as regras “apenas porque sim”, havendo antes um esforço para a interiorização da regra como um ato que se reveste de um significado mais profundo do

que a simples obediência. Nesse sentido, pode inferir-se, de facto, que o respeito pelos outros e pelo espaço envolvente assumem-se como as duas subcategorias principais, o que corrobora os dados fornecidos pelas educadoras durante o inquérito por questionário.

No que se refere ao respeito pelo espaço físico, a proibição de correr pela sala e o não partir/estragar coisas foram as duas regras mais citadas pelas crianças. Podemos, deste modo, inferir que a organização do espaço físico e o respeito pelos materiais são duas das regras mais salientes para estas crianças, na medida em que estas dimensões são as mais destacadas pelas educadoras.

Em relação aos comportamentos sociais, estes também parecem ter importância no contexto do jardim de infância, principalmente o facto de não bater nem magoar os amigos. Algumas respostas das crianças são muito claras em relação à importância de respeitar e ajudar os outros:

C1: Não se empurra os amigos, também não se arranha os amigos, não se empurra os amigos para eles não caírem.

C8 (...) E também não podemos bater aos amigos. Pois porque, assim, é ser inimigo do amigo.

C13: Eu vou dizer duas. Uma regra é que não se pode correr na sala, a segunda regra é: olha se, por exemplo, um amigo cai no chão e não se consegue levantar e se nós não ajudássemos, ‘távamos a ser maus, mas se ajudássemos ‘távamos a ser simpáticos.

C15: Devemos cuidar dos amigos com amor e carinho e também quando os amigos empurram podemos ajudar.

A **quarta questão** relaciona-se com as informações sobre os quadros das regras: “LEMBRAM-SE DE QUANDO FORAM FEITOS OS QUADROS DAS REGRAS? E COMO FORAM FEITOS? POR QUEM?”. No geral, as crianças não parecem recordar-se do momento concreto em que as regras foram negociadas com a educadora (quadro 12).

Categoria	Subcategoria	Conteúdo das respostas
Informações sobre os quadros das regras	Quando foram feitos	Nenhuma das crianças parece lembrar-se com exatidão, com exceção da C8
	Como foram feitos	C1, C5, C6, C7, C13: Com cartolina e papel C5: Canetas
	Por quem foram feitos	C1, C2, C3, c4, c5, C6, C19: Educadora C8, c15, C16, c18: Educadora e auxiliar C4, C6, C8, C16, C18, c19: Participação simultânea das crianças.

Quadro 12 - Sistematização da resposta das crianças à questão “Lembram-se de quando foram feitos os quadros das regras? E como foram feitos? Por quem?”

O facto de apenas uma criança se lembrar do momento em que os quadros das regras foram construídos pode refletir a dificuldade das crianças em compreender o conceito de tempo. Com efeito, a ideia de tempo é algo abstrato, pelo que as crianças nesta faixa etária ainda não conseguem compreender bem o seu significado ou colocá-lo em palavras, como é notório em algumas das respostas obtidas através da entrevista:

C4: Ah, não me lembro. Já foi há muito tempo.

C6: Foi há algum tempo.

C8: Sim, quando nós fomos... viemos para aqui, mas já foi no dia já do ano passado. (...) já foi do dia mais à frente da apresentação.

C10: Foi, se calhar, em 2002. (...) Acho que foi 2002, 2012.

Estagiária: Mas mais ou menos foi quando? Quando foram de férias, foi quando vieram?

C10: Não, acho que foi quando viemos. Foi na segunda ou na terça.

No que se refere à forma “como” foram feitos os quadros, as crianças não tiveram dificuldades em responder, na medida em que contactam diariamente com os materiais mencionados:

C1: Foram com folhas grandes [olha para os quadros pendurados na sala].  
Foram também feitos com uns papéis a fingir que eram molduras e também escrevemos.

C13: Foi de folha e papel e cartolina.

Por fim, no que diz respeito ao item “por quem” foram feitos os quadros de regras, verifica-se que a educadora é mencionada pela maior parte das crianças (individualmente ou em conjunto com a auxiliar). Algumas crianças também referem ter participado na elaboração dos quadros:

C8: Foi pela Educadora e pela Auxiliar e nós respondemos a coisas que não se devem fazer e também respondemos a coisas que podemos fazer. Como partir e isso.

C16: (...) Só dissemos à Educadora as coisas que nós não podíamos fazer e as que podíamos.

C19: (...) Nós dissemos e a Educadora escreveu.

Refira-se, no entanto, que parece haver alguma ambiguidade no conceito de “participar”. Por exemplo, ao perguntar se não tinham participado na realização dos quadros, uma das crianças respondeu o seguinte “Não. Só dissemos à Educadora as coisas que nós não podíamos fazer e as que podíamos” (C16). Esta resposta mostra que, provavelmente, para as crianças o participar não se resume ao dar opiniões em relação às regras mas também ao agir. Desta forma, apesar de as educadoras referirem a negociação e a participação conjunta do processo de estipulação das regras, parece haver algumas dúvidas por parte das crianças. Por esse motivo, para além da negociação e do diálogo, sugere-se que as crianças tenham um papel mais ativo na execução do quadro de regras, ajudando com os materiais ou elaborando mesmo desenhos que sejam incluídos no quadro.

A **quinta questão**, “VEEM UM AMIGO COM DIFICULDADE NUMA ÁREA. VÃO TENTAR AJUDÁ-LO OU CONTINUAM A TRABALHAR NA ÁREA EM QUE ESTÃO?”, relaciona-se diretamente com os comportamentos sociais das crianças. Os dados obtidos mostram que a maior parte das crianças assumiria um comportamento de ajuda se visse um amigo em dificuldade. De facto, todas as crianças iriam ajudar, com exceção da C7 e C9:

C9: Continuo o meu trabalho.

C7: Também continuo a fazer o meu trabalho.

C8: Eu não continuo a fazer o meu trabalho, quando vejo um amigo com dificuldade numa área. Vou lá ajudar o meu amigo.

C19: Vamos ‘pró pé dele e chamamos a Auxiliar e a Educadora.

C18: Vamos ‘pró pé dele e vamos ajudá-lo.

Na generalidade, as crianças mostram uma tendência para respeitarem e ajudarem os amigos, o que, aliás, vai de encontro às questões 2 e 3, onde o respeito pelos outros e os comportamentos sociais surgiram como uma subcategoria importante quer na funcionalidade das regras quer na própria indicação das regras existentes na sala.

A resposta à sexta questão, “UM AMIGO ESTÁ NO RECREIO A CHORAR OU MUITO TRISTE. O QUE FAZES? CONTINUAS A BRINCAR. CHAMAS A EDUC. OU A AUX. VAIS TER COM ELE PARA SABER O QUE TEM E BRINCAR COM ELE”, também se relaciona com os comportamentos sociais e corrobora os dados encontrados na questão anterior (gráfico 1).

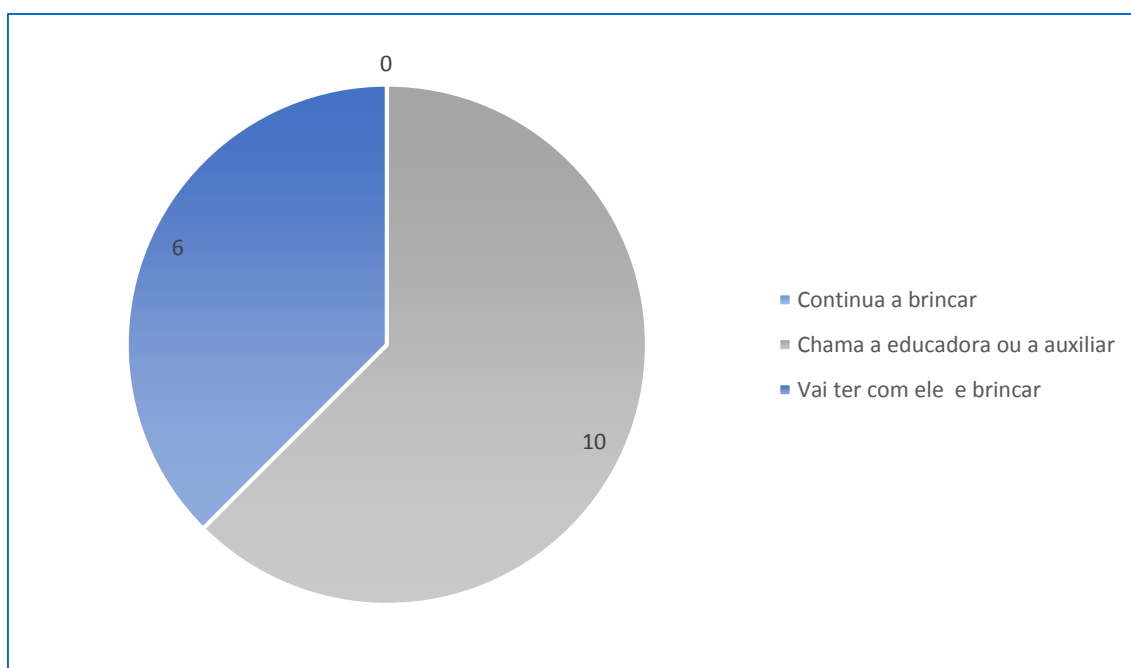


Gráfico 1 - Sistematização da resposta das crianças à questão “Um amigo está no recreio a chorar ou muito triste. O que fazes?”

De acordo com o gráfico apresentado, perante uma situação em que um amigo está triste, nenhuma das crianças respondeu que continuava a brincar, 10 crianças chamariam a educadora ou a auxiliar (C1, C3, C5, C6, C7, C9, C13, C15, C16, C17) e 6 iriam ter com o amigo e brincar com ele (C2, C6, C4, C8, C14, C15). Esta distribuição de respostas tem algumas implicações: primeiro, nenhuma das crianças mostra indiferença em relação a um amigo que está a sofrer; segundo, o facto de a maior parte das crianças chamar um adulto mostra que ainda se encontram numa fase de dependência e que podem considerar que aquela é a pessoa mais adequada para lidar com o assunto; terceiro, algumas crianças evidenciam comportamentos sociais positivos ao manifestarem a intenção de irem ter com o amigo e brincar com ele. Por exemplo, uma das crianças responde: “Vou ter com ele, saber o que é que ele tem e brincar com ele” (C8).

Estes comportamentos sociais são ainda expressos através de outros comentários realizados, que enfatizam a importância de tratar bem os outros, como, por exemplo, “E também temos que ser amigos de todos” (C18) e “E não sermos maus para os outros” (C19).

De um modo geral, as respostas das crianças vão de encontro aos dados obtidos através das respostas das educadoras. A análise conjunta do inquérito por questionário e das entrevistas permite-nos fazer um resumo dos aspetos que assumem maior importância no contexto do jardim-de-infância onde decorreu o estágio.

No que se refere à construção das regras no jardim-de-infância, podemos apontar as seguintes questões:

- A regra não é perspectivada como algo desprovido de sentido ou como uma mera forma de obediência à autoridade;
- A construção da regra é um processo contínuo, que implica constantes construções e desconstruções;
- A regra é negociada entre a educadora e as crianças, mediante um compromisso de respeito mútuo;
- A regra é vista como uma forma de respeitar o espaço da sala e os outros (os adultos e os pares), promovendo a convivência saudável e igualitária entre as crianças;

- A regra mostra o tipo de comportamentos que estão corretos e aqueles que estão errados.

Por fim, os comportamentos sociais são diariamente recordados pelas educadoras e as crianças mostram uma fácil assimilação do modo como devem proceder a este nível. De uma forma geral, podemos destacar os seguintes pontos:

- Os comportamentos sociais assumem-se como um eixo prioritário no jardim de infância, o que se reflete na ênfase que as crianças colocam neste tópico quando abordam a questão das regras ou quando referem ajudar os amigos;
- Nesta faixa etária, os comportamentos sociais são diferenciados e mutáveis, dependendo do microsistema familiar, do relacionamento com os pares e do modo como o educador estimula ou não esses comportamentos;
- A aquisição de comportamentos socialmente aceites é um processo complexo e progressivo, mas as crianças, quando bem orientadas, parecem assimilar bem aquilo que delas é exigido;
- Os comportamentos sociais são promovidos através do diálogo com as crianças e da promoção de atividades lúdicas, de modo a que as crianças compreendam melhor o que se espera delas.

# **Considerações finais**

O presente trabalho teve como propósito responder à questão “Que modalidades de construção das regras e dos comportamentos sociais são praticadas em contexto de creche e de jardim de infância?”. De um modo geral, verificou-se que os dados obtidos vão de encontro aos pressupostos teóricos sobre o tema, assumindo-se as regras e os comportamentos sociais como um eixo prioritário na prática educativa em contexto pré-escolar: as regras são negociadas mediante um compromisso de respeito mútuo e entendidas, quer pelas educadoras quer pelas crianças, como uma forma de respeitar o espaço da sala e os outros; e os comportamentos sociais são promovidos através do diálogo e da realização de atividades lúdicas.

Assim, no que diz respeito às **conceções e práticas das regras**, estas são entendidas pelas educadoras como normas que regem os comportamentos das crianças num determinado espaço específico, que neste estudo foi a sala, e são consideradas importantes para o desenvolvimento sociomoral da criança. Na prática, as educadoras colocam a ênfase nas regras concernentes ao respeito pelo espaço físico e pelos outros. A perspetiva das crianças parece corresponder às conceções e práticas das educadoras, uma vez que, estas entendem a importância das regras para respeitar o espaço físico e os colegas, sobretudo para não bater nos amigos ou para ajudá-los em caso de necessidade.

A tipologia das respostas encontra-se de acordo com a literatura analisada durante este trabalho, que conceptualiza a sala como um lugar físico e uma base para a estrutura da relação pedagógica, veiculando regras e valores determinantes para a criança (Estrela, 1992). Por esse motivo, é fundamental ensinar as crianças a respeitar e apropriar-se devidamente desse espaço físico, a sala, de modo a promover uma socialização saudável e o respeito das crianças por quem convivem diariamente. As próprias crianças parecem ter assimilado essas conceções, uma vez que as regras mais referidas se incluem nestas categorias, nomeadamente o não correr pela sala, o não estragar os materiais ou o não bater nos amigos.

No que se refere às práticas implementadas nos contextos em análise, as regras são definidas logo no início do ano letivo em conjunto com o grupo de crianças, e permitindo que estas reflitam e participem ativamente no processo de elaboração de regras. Este compromisso, entre as educadoras e as crianças, promove a sua responsabilização pelo processo, levando-as a assumir o papel de agentes ativos, não só na construção, mas também no cumprimento das regras, chamando a atenção dos colegas quando infringem o estipulado no acordo. Esta prática educativa é consistente com os pressupostos teóricos,

relativos à implementação das regras no espaço pedagógico, sobretudo no que diz respeito à questão da disciplina como algo cada vez mais democrático e orientado para a autodisciplina (idem).

Com efeito, na atualidade, os conceitos de disciplina e regras surgem cada vez mais associados à participação democrática nas tomadas de decisão e na percepção da criança como um agente ativo do relacionamento pedagógico. De acordo com Montês, Gaspar & Piscalho (2010, p. 44), de modo a “que a criança se possa desenvolver a nível pessoal e social, o educador deve estabelecer uma relação de reciprocidade com a criança, respeitando-a e valorizando-a, contribuindo desta forma para o seu bem-estar e para a sua autoestima”. As educadoras parecem agir de acordo com essa premissa, estimulando na criança, não a obediência às regras enquanto um fim em si mesmo, mas como algo que estimula o desenvolvimento de valores sociomoraes que a levarão a conseguir tomar decisões por si mesma e a distinguir o correto do errado.

Conforme referido por Vale, “se a criança não tiver participado na sua discussão e elaboração [das regras], elas poderão não ter qualquer significado para ela, podendo ocasionar a manifestação de comportamentos disruptivos” (2009, p. 137). Além disso, “o estabelecimento de regras representa uma clara oportunidade para que as crianças exercitem a autonomia” (DeVries & Zan, 1998, p. 138), promovendo a autodisciplina, a cooperação e o autocontrolo (Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society, 2004).

Na mesma linha de pensamento, o registo das regras por escrito e a sua afixação num quadro permitem “que o professor saliente que a autoridade moral da classe vem não do professor, mas das próprias crianças” (DeVries & Zan, 1998, p. 148). O recurso ao quadro de regras evita o esquecimento e propicia o comprometimento e cumprimento das crianças com as regras, porque para muitas delas apenas é considerado uma regra se estiver inscrito no quadro (Vinha, 2001). Se não existir esta reciprocidade e a reflexão do grupo, transmite-se “a impressão de uma falsa democracia” (idem, p. 236). Neste caso concreto, é de salientar que apenas algumas crianças mencionaram ter participado na construção das regras, não se tendo sentido envolvidos neste processo de criação de regras. Sugere-se que se despenda de mais tempo neste processo e que seja dada a todas as crianças a oportunidade de expressarem. Por vezes, as crianças mais tímidas têm maior dificuldade em falar na frente do grupo, pelo que se poderia constituir pequenos grupos

para que as crianças pudessem refletir e dar a sua opinião sem quaisquer constrangimentos.

Ainda a respeito das regras, note-se que estas são concebidas como algo que está em permanente reconstrução e que não se restringe à autoridade despótica das educadoras. De facto, como evidencia Vinha, “ser disciplinado não significa ser treinado a obedecer, mas sim compreender as razões de se comportar de um modo ou de outro de acordo com a situação, independentemente da presença de uma autoridade” (2001, p. 249). Neste sentido, disciplinar uma criança é mostrar-lhe o caminho mais indicado, permitindo-lhe distinguir aquilo que é correto do que é incorreto, não pelo medo de uma autoridade soberana, mas com base em sólidos princípios morais e sociais. As crianças precisam, assim, de saber o porquê das regras para que as possam apreender e interiorizar ao longo do tempo (Spodek & Saracho, 1998).

Por outro lado, no que se refere aos **comportamentos sociais**, as conceções das educadoras evidenciam a mutabilidade e a dependência, quer do contexto familiar, quer da própria orientação das educadoras. Por esse motivo, as educadoras tentam transmitir às crianças os seus conhecimentos através do recurso a atividades lúdicas e ao diálogo. As crianças parecem assimilar bem os ensinamentos, na medida em que, a maior parte assumiria comportamentos de ajuda, se visse um amigo em dificuldade. Assim, nesta faixa etária, os comportamentos sociais são diferenciados, dependendo do microssistema familiar, do relacionamento com os pares e do modo como o educador estimula ou não esses comportamentos.

A literatura refere que as crianças que ingressam na escola, com poucas competências sociais, enfrentam problemas como a rejeição dos pares ou comportamentais (McClelland et al., 2000). Por esse motivo, a família deve ser alertada para a importância de promover, desde cedo, a consciência social das crianças. No entanto, o que acontece efetivamente, é que, cerca de metade das crianças que entram no jardim-de-infância não têm as competências básicas necessárias para estar no espaço pedagógico (Rimm-Kaufman, et al., 2000). É por isso necessário, dar uma atenção redobrada à vertente social da aprendizagem, já que esta é essencial para o ajustamento ao espaço pedagógico e para o sucesso escolar, contribuindo para a independência, autorregulação, responsabilidade e cooperação (McClelland et al., 2000).

Assim sendo, a aquisição de competências sociais deve ser uma prioridade para os educadores, na medida em que condiciona o desenvolvimento socioemocional da criança e a sua aprendizagem escolar nos anos seguintes. De acordo com Vale,

“a educação pré-escolar surge, então, como uma importante estratégia de prevenção para ajudar as crianças a desenvolverem com segurança as suas competências sociais e emocionais. Estas competências incluem a autoconsciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a escolha de perspetiva, a cooperação, a resolução de conflitos, e tornam-se ferramentas-chave quando a criança na adolescência tem que fazer face a apelos, por exemplo, ao uso de substâncias ou à violência” (2009, p. 131).

Os resultados deste estudo, ainda que meramente indicatórios e restritos a um contexto específico, podem funcionar como uma referência para estudos futuros sobre o tema e para a operacionalização de estratégias que aumentem a eficácia dos processos educativos em contexto pré-escolar. Sintetizando, este estudo constitui-se como um contributo pertinente no atual contexto de indisciplina que se vive nas escolas, mostrando como é possível articular a teoria e a prática educativas, tendo como objetivo potenciar o desenvolvimento integral das crianças num contexto democrático e participativo. O resultado desta articulação entre a teoria e a prática parece resultar na concordância conceptual das educadoras e das crianças, no que se refere às regras e comportamentos sociais. Estes resultados mostram a facilidade de assimilação das crianças e o papel central do educador no processo desenvolvimental da criança.

Contudo, apesar de este trabalho representar um contributo para o conhecimento das modalidades de construção de regras e comportamentos sociais na educação pré-escolar, devem ser mencionadas algumas limitações metodológicas. De acordo com os procedimentos metodológicos adotados, a investigação centrou-se na análise do discurso das educadoras e das crianças, sendo feita uma interpretação pessoal, por parte da estagiária, das suas perceções. Além disso, refere-se a dois contextos específicos, não sendo, por isso, representativa das modalidades de construção de regras e comportamentos sociais adotadas no contexto pré-escolar português, até porque estas duas participações não abrangem todos os modelos pedagógicos praticados. Nesse sentido, seria interessante realizar um estudo quantitativo nacional, com o propósito de analisar as conceções e práticas prevalentes no contexto educativo português.

Outra sugestão, para trabalhos futuros, relaciona-se com o planeamento de estudos que adotem outras metodologias e analisem a construção das regras e dos comportamentos sociais em relação com outras variáveis, nomeadamente o contexto familiar. Além disso, pode-se complementar esta estratégia com a perspetiva dos pais, mantendo-se o foco na relação escola-família. Refira-se, ainda, o facto de o inquérito por questionário não ter permitido aprofundar algumas questões relativas às ações das educadoras perante situações práticas, no entanto, o contacto diário com os intervenientes do processo educativo e a observação participante permitiram colmatar essa lacuna, uma vez que permitiram o enquadramento e apropriação dos contextos em análise e contribuíram para a efetivação de uma interpretação o mais rigorosa possível.

Por estas razões, considero que, de um modo global, o estágio curricular foi uma oportunidade de começar a dar os primeiros passos na atividade profissional, que requer um conhecimento transversal e sólido em diversas áreas do conhecimento, com particular incidência na forma como se deve trabalhar as regras e os comportamentos sociais. Além disso, a observação da dinâmica diária das instituições de estágio também possibilitou compreender que a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo e o planeamento rigoroso das atividades são condições essenciais para o bom funcionamento do espaço pedagógico. A um nível mais pessoal, não posso deixar de mencionar a solicitude com que fui recebida pela equipa de trabalho, o que contribuiu, de forma decisiva, para a minha integração no local de estágio e motivação para estar presente, diariamente, nos locais de estágio.

A aprendizagem *in loco* é uma ferramenta essencial para a construção de uma personalidade profissional autónoma e proativa, requerendo tempo e maturação. Por esse motivo, considera-se que o estágio realizado funcionou como um ponto de partida para que, no futuro, essas valências possam ser colocadas em prática. Desta forma, todas as atividades realizadas foram importantes e contribuíram para a minha aprendizagem. Além disso, o estágio permitiu, sem dúvida, confirmar a minha aptidão pelo trabalho na área da educação pré-escolar e a crença de que, com a oportunidade certa, poderei vir a crescer como profissional numa área onde se exige uma postura crítica e o gosto pelos desafios colocados diariamente pelas crianças. No entanto, é de mencionar algumas dificuldades sentidas, nomeadamente não assistir à criação das regras implementadas e não fazer parte da sala desde o início do ano letivo. Se por sua vez no contexto de creche essa situação foi ultrapassada com grande facilidade, no contexto de jardim de infância houve

necessidade de mais tempo, até que as crianças se adaptassem à minha presença como adulta. Esta diferença pode dever-se também ao facto de o estágio em jardim de infância ter sido realizado no 3º período, enquanto que no contexto de creche ocorreu no 1º período.

Em suma, posso concluir a realização de ambos os estágios e a elaboração do presente trabalho de investigação permitiram-me aprofundar o conhecimento em relação às práticas de construção das regras e dos comportamentos sociais no jardim de infância e na creche, o que, sem dúvida alguma, revelar-se-á uma mais-valia para a minha atividade como futura educadora de infância. A realização deste trabalho também me deu uma visão mais ampla das estratégias interventivas adotadas pelas educadoras e da própria organização do espaço e dos materiais, assim como as estratégias de resolução de conflitos.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J., & Freire, I. (2005). A Gestão da Sala de Aula. In Miranda, G. L. & Bahia, S. (Org.) (2004). *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D`Água.
- Avô, A. B. (1998). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2009). *Jogar para aprender na escola. Redescobrir Vigotsky*. Revista Noesis, n.º 77, pp. 11-12.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (Col. Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2007). *O Método Brazelton: A Criança e a Disciplina*. (9.ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T.B. (1995). *O Grande Livro da Criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Delboni, T. (2009). – *Birras e amuos: Manual de “sobrevivência”*. *O Guia para Pais e Educadores*, 18, Ano II, 8-9.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil: O Ambiente Sócio-Moral na Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: RÉ S Editora.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (Col. Infância). Porto: Porto Editora.
- Esteves, S. (2007). *Cadernos de Educação de Infância: Autoridade versus Respeito*, n.º 80 Abril. Lisboa: APEI.

- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Editora: Porto.
- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (org.), Katz, I., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade* (2ª ed.), Lisboa: Texto Editora.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* 17ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 Anos: O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Liublinskaia, A. A. (1979). *O Desenvolvimento Psíquico da Criança*. Lisboa: Estampa.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: M.E./ DEB-DEPE.
- Monteiro, A. (1998). Investigação-acção: Uma postura inovadora perante o conhecimento e a intervenção sociais. *Cadernos de Educação de Infância*, 46, 14-17.
- Monteiro, M. (s/d). *A Ilha Pedagógica*. Coleção: Prática Pedagógica. Lisboa: Plátano Editora
- Moreira, V. (1999). *A Criança dos Dois aos Seis Anos*. Porto: Ambar.

- Noronha, Z. & Noronha M. (s/d). *Apoio Psicopedagógico: Teoria e prática da reeducação*. Coleção: Aula Prática. Lisboa: Plátano, Edições Técnicas.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill
- Pequicho, L. & Filipe, P. (2007). *Cadernos de Educação de Infância: As Regras no Jardim-de-Infância, n.º 80 Abril*. Lisboa: APEI.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ªed.). Lisboa: Edições Gradiva.
- Savater, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, C. (2004). Educação familiar e desenvolvimento do género: Reflexões em torno de algumas práticas diferenciais em função do sexo da criança. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 1*, 49-84.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente – O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores* (6ª edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2010). A voz interpretativa da investigação qualitativa, em educação de infância. In Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graue, M. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil* (2ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.

## Sítios da Internet

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador. Que sentido? Que formação?* Revista Portuguesa de Formação de Professores, Vol. 1, pp. 15-24. In [http://www.prof2000.pt/users/pina/2005/texto\\_canario\\_mudar\\_as\\_escolas.htm](http://www.prof2000.pt/users/pina/2005/texto_canario_mudar_as_escolas.htm)
- Barrio, M. (2002). *Emociones Infantiles: Evolución, Evaluación y Prevención*. Madrid: Pirámide Ediciones. In Vale, V. (2009). *Do tecer ao remendar: Os fios da competência socio-emocional*. Exedra. In <http://pt.scribd.com/doc/78061016/Do-tecer-ao-remendar-os-fios-da-competencia-socio-emocional>
- Brás, A. T., & Reis, C. S. (2012). *As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar*. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135-147. In <http://digibug.ugr.es/handle/10481/27271>
- British Library, <http://www.bl.uk>
- Biblioteca Nacional, <http://www.bn.pt>
- Ciberdúvidas, <http://www.ciberduvidas.com/>
- Cole & Cole (2004). In <http://www.efdeportes.com/efd155/os-jogos-de-regras-no-desenvolvimento-de-criancas.htm>
- Corsaro, W. A. (2002). *Educação, Sociedade & Cultura: A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz-de-conta” das Crianças*. N° 17, pp. 113-134. In <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>
- Costa, M. E. (2001). *A escola e os monstros: Ser ou não ser bela, eis a questão*. Revista Noesis, n.º 60, pp. 20-24. In [http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs\\_pesquisa.FormView?P\\_ID=63570](http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.FormView?P_ID=63570)
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA. In [http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura\\_da\\_paz/docs/Dellors\\_alli\\_Relatorio\\_Unesco\\_Educacao\\_tesouro\\_descobrir\\_2008.pdf](http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf)
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education*. New York: Teacher's College

Press. In  
[http://books.google.pt/books?id=3xGpsPHZFzsC&pg=PA299&lpg=PA299&dq=Piaget,+J.+\(1932/1965\).+The+Moral+Judgment+of+the+Child.+London:+Free+Press.&source=bl&ots=K5e\\_mPZNnB&sig=SiQcdegHcBUFHNoYSMtW5xO-PXk&hl=en&sa=X&ei=ZZKPUvHDLqW47QaK14GABw&ved=0CDkQ6AEwAg#v=onepage&q=Piaget%2C%20J.%20\(1932%2F1965\).%20The%20Moral%20Judgment%20of%20the%20Child.%20London%3A%20Free%20Press.&f=false](http://books.google.pt/books?id=3xGpsPHZFzsC&pg=PA299&lpg=PA299&dq=Piaget,+J.+(1932/1965).+The+Moral+Judgment+of+the+Child.+London:+Free+Press.&source=bl&ots=K5e_mPZNnB&sig=SiQcdegHcBUFHNoYSMtW5xO-PXk&hl=en&sa=X&ei=ZZKPUvHDLqW47QaK14GABw&ved=0CDkQ6AEwAg#v=onepage&q=Piaget%2C%20J.%20(1932%2F1965).%20The%20Moral%20Judgment%20of%20the%20Child.%20London%3A%20Free%20Press.&f=false)

Dicionário da Porto Editora, <http://www.portoeditora.pt/dol>

Dicionário Universal, <http://www.priberam.pt/DLPO>

Drescher, J. M. (1999). *Sete Necessidades Básicas da Criança – Conhecendo os Anseios da Alma de Meninos e Meninas*. São Paulo: Mundo Cristão. In Oliveira, A. L. (s/d). In <http://www.bomamigo.org.br/diversos.php?id=14>

Granger, M. J. (1976). *Guia para a montagem e o funcionamento de uma creche*. Moraes Editor. In Amaral, C. (s/d). *Projecto de Intervenção*. <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3916/3/Projecto%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o%20-%20Carla%20Amaral.pdf>

Major, S. (2011). *Avaliação de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento em Idade Pré-Escolar: Retrato das Crianças Portuguesas*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra: Universidade de Coimbra. In [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17774/5/Tese\\_Sofia%20Major.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17774/5/Tese_Sofia%20Major.pdf)

McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. H. (2000). Children at-risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307–329. In [www.researchgate.net/...at.../9fcfd4fd62d0dbb8bb.pdf](http://www.researchgate.net/...at.../9fcfd4fd62d0dbb8bb.pdf)

Montês, A. R., Gaspar, S., & Piscalho, I. (2010). O processo de elaboração e implementação de regras no jardim-de-infância. *Interações*, 15, 41-54. In [revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/425/379](http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/425/379)

- Prates, J. (2013). *Desenvolvimento Social na Segunda Infância*. Universidade Federal da Bahia. In <http://prezi.com/aj0i6ztjz16w/desenvolvimento-social-na-segunda-infancia/>
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147–166. In <http://www.childrenslearninginstitute.org/downloads/teachers%20judgments%20of%20problems%20in%20the%20transition%20to.pdf>
- Rizzo, G. (1991). *Creche: Organização, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora. In Amaral, C. (s/d). *Projecto de Intervenção*. <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3916/3/Projecto%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o-%20Carla%20Amaral.pdf>
- Schmidt, M., & Tomasello, M. (2012). Young children enforce social norms. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 232-236. In <http://www.alert-online.com/pt/news/health-portal/criancas-e-as-regras-sociais>
- Schmidt, M. F. H., Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2012). Young children enforce social norms selectively depending on the violator's group affiliation. *Cognition*, 124(3), 325–333. In [http://www.eva.mpg.de/psycho/staff/marco\\_schmidt/pdf/SchmidtEtAl\(2012\)YoungChildrenEnforceSocialNormsSelectively.pdf](http://www.eva.mpg.de/psycho/staff/marco_schmidt/pdf/SchmidtEtAl(2012)YoungChildrenEnforceSocialNormsSelectively.pdf)
- UMI, <http://www.umi.com>
- Urra, (2007) In [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/115/Cad6\\_InfanciaDesenvolvimento.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/115/Cad6_InfanciaDesenvolvimento.pdf?sequence=2)
- Vale, V. (2009). *Do tecer ao remendar: Os fios da competência socio-emocional*. *Exedra* (2), 129-146. In <http://pt.scribd.com/doc/78061016/Do-tecer-ao-remendar-os-fios-da-competencia-socio-emocional>
- Vinha, T. (2001). O educador e a moralidade infantil, uma visão construtivista. São Paulo: Mercado de Letras. In Montês, A., Gaspar, S. & Piscalho, I. (2010) *O Processo de elaboração e implementação de Regras no Jardim-de-Infância*. In [revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/425/379](http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/425/379)

- Vinha, T. P. (2003). *Os Conflitos Interpessoais na Relação Educativa: Problemas a Serem Resolvidos ou Oportunidades de Aprendizagem?* Tese de Doutorado. Faculdade de Educação UNICAMP. In <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000295335&fd=y>
- Vygotsky, L. (1982-1984). *Teoria do Desenvolvimento Mental e Problemas da Educação*. In <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/teorias-teoricos/vygotsky%20desenv.%20mental.pdf>
- Vygotsky, L. (2001). In Dias, M. *Psicologia caracterização e história*. In <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABLS0AH/psicologia-caracterizacao-historia>
- Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society (2004). *Effective discipline for children*. *Paediatrics & Child Health* 9(1), 37-41. In <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2719514/>

# **Anexos**

## Anexo I

### Relatório do Projeto de Investigação

#### Inquérito por questionário às Educadoras Cooperantes de Estágio

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Setúbal, venho por este meio solicitar a sua colaboração neste Inquérito, para que me seja possível elaborar o Relatório de Investigação, cujo tema é *A aquisição de regras e comportamentos sociais em Creche e Jardim de Infância*, tendo como questão: **Que modalidades de construção de comportamentos sociais e de regras são praticadas em contexto de Creche e de Jardim de Infância.**

1. O que são para si as regras de sala e qual a sua importância?
2. Como são abordadas, construídas e definidas as regras?
3. De que forma foram implementadas as regras?
4. Tem por hábito fazer referência às regras no dia-a-dia? Se sim, quais as mais referenciadas?
5. O que são para si, comportamentos sociais nas idades compreendidas entre os quatro e os seis anos?
6. Como trabalha na sala os comportamentos sociais com as crianças?
7. Na sua opinião, como acha que as regras são percebidas pelas crianças?

Grata pela sua colaboração,

Isa Bracinhos.

## Anexo II

### Resposta da Educadora de Creche

1. Tendo em conta que a escola deve ser um espaço onde se possa lidar com as situações de conflito que surgem no dia-a-dia, onde se promovam valores e princípios, se desenvolvam competências sociais, envolvendo toda a comunidade, para que a mesma possa ser um local onde aqueles que são os adultos de amanhã possam crescer desenvolvendo harmoniosamente competências sociais, afetivas e de cidadania.

Considero que mais importante do que definir regras, é trabalhá-las com as crianças investindo na mudança de comportamentos e atitudes de uma forma assertiva e positiva, potenciando a sua autoestima.

2. As regras são abordadas gradualmente, conforme a idade e necessidades do grupo. É algo que flui entre conversas e acontecimentos que vão surgindo em contexto de sala. São sempre construídas e definidas com o grupo de crianças de modo a incutir-lhes o sentido de responsabilidade.

3. As regras foram implementadas através de conversas em grande grupo, construção de mapa de regras e tarefas elaborados pelas crianças. De referir que em creche as regras são sempre mais adquiridas através do diálogo com pequenos grupos ou até mesmo individualmente.

4. Sim. A repetição é a melhor forma de consolidar/ recordar aprendizagens. Assim as regras são, de uma forma muito natural, abordadas todos os dias, as próprias crianças fazem questão por vezes de as recordar aos amigos. Algumas das regras mais referenciadas são:

- Ouvir os amigos quando estes estão a falar nos momentos de grande grupo;
- Falar baixo (pois se uma pessoa começa a elevar o tom de voz, as outras sem se aperceberem começam a fazer o mesmo e a dada altura a conversa já não se percebe)
- Tratar bem os amigos: quando se chateiam evitar bater no outro, a melhor forma de

resolver os nossos conflitos é sempre através do diálogo

- Arrumar os brinquedos quando querem mudar de área;
- Fechar a porta quando se sai da sala;
- Descarregar o autoclismo, lavar as mãos e apagar a luz antes de sair da casa-de-banho.

De ressaltar ainda o cuidado que se tem em implementar as regras pela positiva, sem recorrer constantemente ao “não pode”.

5. Nesta faixa etária as crianças encontram-se numa fase de pré-socialização. Adquirem um certo conhecimento do mundo, aos 3 anos, elas já têm iniciativas de falar de si mesmas ou das pessoas que estão ao redor delas, iniciando as trocas de idéias. A partir desta idade, contar histórias, desenvolver a imaginação das crianças ouvindo as histórias que elas inventam e desenvolver atividades teatrais com elas é o reconhecimento de que as crianças já estão caminhando para se tornarem indivíduos na sociedade. De salientar que relacionar-se com outras pessoas de forma saudável requer um longo aprendizado e em cada fase do seu desenvolvimento, a criança prepara-se um pouco mais para ser um adulto bem integrado socialmente. Compete ao adulto facilitar e promover esse processo.

6. Através dos brincadeiras, jogos e conversas, a criança aprende desde cedo a relacionar-se com o mundo, com seus semelhantes, a incorporar novas concepções e padrões de comportamento.

Realiza, enfim, um aprendizado social. E isso é indispensável para que ela cresça física e, sobretudo, mentalmente.

7. Penso que as regras são sempre muito bem assimiladas pelas crianças, quando não nos valemos da imposição e autoridade. A base de tudo deverá ser sempre a comunicação e negociação entre adulto/ criança.

## **Resposta da Educadora de Jardim-de-Infância**

- 1.** Para mim, as regras são normas de funcionamento estabelecidas para um determinado espaço específico, que deverão ser reguladoras da utilização do mesmo por um grupo de utilizadores/pessoas. Têm importância na medida em que adequam os comportamentos e atitudes desse grupo, neste caso de crianças, àquele espaço específico, criando princípios de igualdade, cedência, partilha e outros princípios inscritos no comportamento social, ajudando a orientar, a estabilizar, bem como a tornar dinâmico e funcional para todos os utilizadores, esse dito espaço.
- 2.** Na minha prática anual, no início do ano letivo o grupo é reunido e é conversado com este a necessidade de serem criadas normas de funcionamento da sala, para que todos se consigam organizar dentro deste pequeno espaço e possam ter os mesmos direitos, as mesmas oportunidades e consigam conviver de modo saudável e consensual. Em grupo, habitualmente ajudo-os a refletir sobre as principais regras a estipular na sala e cada criança refere aquela(s) que mais sentido fizer para si. São combinadas regras do “que se pode fazer” e do “que não se pode fazer”, para que se entenda que “regra” é algo que nos ensina a disciplinar na distinção do que está certo e errado, que muitas coisas são aceites e outras não.
- 3.** As regras vão sendo implementadas ao longo de todo o ano, recordadas cada vez que não são respeitadas, reconstruídas quando não funcionam bem, criadas novas quando se verificam em falta. As próprias crianças acabam por ser responsáveis pela chamada de atenção entre si para o que foi estipulado, o qual se encontra visivelmente exposto em quadro mural dentro da sala.
- 4.** A chamada de atenção para o cumprimento das regras é diária e de forma consistente para que não surjam desvios do que foi combinado entre todos. As mais referenciadas são as que se relacionam com alguns comportamentos menos adequados – bater nos colegas, gritar ou correr na sala, tirar pertences aos amigos... - e outras que se relacionem com a rotina diária e o não cumprimento desta.

5. Para mim, os comportamentos sociais nesta idade são muito diferenciados e encontram-se em constante mutação, dependendo daquilo que a criança já adquiriu no convívio em casa com os familiares, da forma como vai convivendo com os pares no dia a dia no JI e daquilo que os educadores vão transmitindo e/ou corrigindo ao longo da sua permanência neste. Considero que na atualidade se denotam maiores dificuldades nas atitudes de socialização entre pares nesta faixa etária, pelo facto de se notar cada vez maior o recurso ao entretenimento das crianças com jogos eletrónicos individuais, ao invés de se proporcionar a brincadeira com os irmãos, familiares em geral e outras crianças fora do JI. Este “isolamento” interfere no relacionamento das crianças entre si e na aquisição de comportamentos sociais mais ajustados, dificultando a compreensão do que é socialmente correto e aceite.
  
6. São habitualmente feitos diversos debates sobre temas relacionados, sobre situações pontuais de conflito ocorridas, são feitas chamadas sucessivas de atenção para o respeito e consideração pela vontade do outro, pela partilha espontânea de afetos, palavras e atitudes corretas, são colocadas questões relativamente a observações de ocorrências, etc. Também se faz recurso a atividades que espelhem esses temas, através da leitura, de canções, filmes, jogos de associação, da expressão dramática, motora e criativa.
  
7. Se bem transmitidas e estipuladas em grande grupo, ou seja, com a participação de todos os membros dum mesmo grupo, sinto que as regras são percebidas de forma eficaz e por vezes rápida, e funcionam na regulação do comportamento da criança no espaço do JI. É vulgar observar as próprias crianças alegarem aos colegas a existência das mesmas quando algo não foi cumprido, pois elas próprias foram autoras daqueles princípios de funcionamento estabelecido.

## **Anexo III**

### **Relatório do Projeto de Investigação**

#### **Inquérito por entrevista às do Jardim de Infância**

Data: 2 de Julho - 10h30 às 11h15

##### 19 Crianças – cinco e seis anos

1. Sabem indicar-me onde estão os quadros das regras?
2. Na vossa opinião, para que servem as regras da sala?
3. Podem dizer-me algumas regras da sala?
4. Lembram-se de quando foram feitos os quadros das regras? E como forma feitos?  
Por quem?
5. Veem um amigo com dificuldade numa área. Vão tentar ajudá-lo ou continuam a trabalhar na área em que estão?
6. Um amigo está no recreio a chorar ou muito triste. O que fazes?
  - a. Continuas a brincar.
  - b. Chamas a educadora ou a auxiliar.
  - c. Vais ter com ele para saber o que tem e brincar com ele.
7. Outros comentários.

Isa Bracinhos.

## Anexo IV

### Transcrição das respostas das crianças

A entrevista foi feita ao grupo de crianças do JI onde estagiei. Das 25 crianças do grupo, apenas fiz a 19 crianças da sala. Como já estava no fim do ano letivo, havia crianças que só iam na parte da manhã e algumas que já não iam. No momento da entrevista as crianças tinham todas entre os 5 e 6 anos de idade. O nome da educadora e da auxiliar designam-se por: Educ. e Aux. As crianças serão identificadas pela letra C seguida do número de participação.

#### Grupo 1 – Três crianças

##### Descrição

Estagiária: Na vossa opinião para que servem as regras da sala?

C<sub>1</sub>: Para não andar a correr na sala.

C<sub>3</sub>: E para não baterem aos amigos.

Estagiária: C<sub>2</sub> para que servem as regras da sala?

C<sub>2</sub>: Para não correr na sala.

Estagiária: Para não correrem na sala? É para isso que servem?

C<sub>2</sub> acena com a cabeça.

Estagiária: Então é para se portarem bem ou mal?

C<sub>3</sub> e C<sub>1</sub>: BEM.

Estagiária: E podem-me dizer algumas regras que se lembrem?

C<sub>1</sub>: Não se empurra os amigos, também não se arranha os amigos, não se empurra os amigos para eles não caírem.

Estagiária: E mais C<sub>2</sub>? Diz lá uma regra da sala que tu te lembres.

C<sub>2</sub> não responde.

C<sub>3</sub>: Para não ser criada de alguma pessoa.

C<sub>2</sub>: Para não empurrar os meninos.

C<sub>3</sub>: Para não dar chapadas às pessoas.

Estagiária: E mais?

C<sub>1</sub>: Não se pode gritar porque senão as pessoas zangam-se connosco.

Estagiária: Mais alguma regra? (...) Então a terceira é: lembram-se de quando e como fizeram os quadros?

C<sub>1</sub> diz que não com a cabeça.

C<sub>3</sub>: Não.

C<sub>2</sub> não responde.

Estagiária: E lembram-se de quando foram feitos?

C<sub>1</sub>: Foram com folhas grandes [olha para os quadros pendurados na sala]. Foram também feitos com uns papéis a fingir que eram molduras e também escrevemos.

Estagiária: Foram vocês que escreveram?

C<sub>1</sub>: Não, foi a professora.

Estagiária: Lembras-te? [para a C<sub>3</sub>].

C<sub>2</sub>: Também a Educ. que fez, a verde era com carinha feliz e a vermelha era com a carinha triste.

Estagiária: Quem é que decidiu fazer assim?

C<sub>3</sub>: Foi a Educ.

Estagiária: E porque é que há uma carinha vermelha e outra verde?

C<sub>1</sub>: As regras vermelhas quer dizer que não está correcto e as verdes quer dizer que está correcto.

Estagiária chama a C<sub>2</sub> e pergunta porque é que há regras verdes e vermelhas.

C<sub>2</sub>: Para não bater nos amigos.

Estagiária: Então mas porque é que... As verdes são para bater?

C<sub>2</sub> diz que não com a cabeça.

Estagiária: Então?

C<sub>2</sub>: Não me lembro.

C<sub>3</sub>: E também todos são amigos, não se podem bater todos do nosso país, tem que ser amigos.

Estagiária: Pois é, têm de ser todos amigos e não se pode bater.

C<sub>3</sub>: Só se pode bater, os adultos é que podem bater nos pequeninos.

Estagiária: Os adultos podem bater?!

C<sub>3</sub>: Sim, mas só quando eles fazem mal. Alguma coisa de mal. Podem entornar coisas e os pais zangam-se com eles.

Estagiária: Ah os papas.

C<sub>1</sub>: Também temos de ser amigos de todos, não podemos ser só amigos dum e depois deixar deste.

Estagiária: Amigos de todos, está bem. Agora vamos passar para a outra pergunta. Vocês vêm um amigo com alguma dificuldade numa área. Vão tentar ajudá-lo ou continuam a trabalhar na vossa área? O que é que a C<sub>1</sub> fazia?

C<sub>1</sub>: Vou tentar ajudar.

Estagiária: E tu C<sub>2</sub>?

C<sub>2</sub>: Ajudar o amigo.

C<sub>3</sub>: Ia ajudar o amigo.

Estagiária: Iam ajudar o amigo, muito bem. E um amigo que está no recreio a chorar ou muito triste, o que é que tu fazes? Continuas a brincar, chamas a Educ. e a Aux., ou vais ter com ele para saber o que é que ele tem e brincas com ele?

C<sub>1</sub>: Eu vou chamar a Educ. e a Aux.

Estagiária: C<sub>2</sub> o que é que tu fazes? (...) Ouviste o que eu perguntei? [C<sub>2</sub> acena com a cabeça] Então o que é que fazes? [ele sussurra qualquer coisa, da outra questão]. Já estamos noutra pergunta.

C<sub>3</sub>: Eu sei, eu sei.

Estagiária: Diz lá.

C<sub>3</sub>: Quando um amigo (...)

Estagiária: 'Tá a chorar.

C<sub>3</sub>: Nós podemos chamar ou a Aux. ou a Educ., e eu vou perguntar ou à Aux. ou à Educ. se 'tá bem ou não 'tá. Ou 'tá alguém a bater, ou foi alguém a bater, assim se alguém bater vai pró castigo

Estagiária: C<sub>2</sub> vêes um amigo a chorar o que é que tu fazes? Chamas a Educ. ou a Aux., vais ter com ele ou não ligas?

C<sub>2</sub>: Vou ter com ele.

C<sub>1</sub> fala para a C<sub>3</sub>.

Estagiária: Então o que é que se passa?

C<sub>1</sub>: A C<sub>3</sub> ontem, não sei se ela não deixou brincar com ela a C<sub>12</sub> ou deixou, não sei.

Estagiária: Ah foi, não deixaste a C<sub>12</sub> brincar contigo? [para a C<sub>3</sub>].

C<sub>3</sub>: Porque elas sempre estão a dizer segredos e não se pode dizer segredos.

Fim: 07:56min

## **Grupo 2** – Três crianças

### *Descrição*

Estagiária: A pergunta é: na vossa opinião para que servem as regras da sala?

C<sub>6</sub>: Para obedecer.

S<sub>4</sub>: Para portar bem.

C<sub>5</sub>: Para fazer tudo bem.

Estagiária: E a seguir, podem-me dizer algumas das regras que se lembram? Podemos começar por ti? [para a C<sub>5</sub>].

C<sub>5</sub>: Não podemos mandar brinquedos pelo ar e também não podemos magoar os outros.

C<sub>4</sub>: Não se pode correr na sala e nem fazer barulho.

C<sub>6</sub>: Se nós não respeitarmos as pessoas, nós ficamos de castigo. Nós temos que respeitar as professoras.

Estagiária: Mais alguma que queiram dizer?

Eles: Não.

Estagiária: Então e vocês lembram-se de quando é que fizeram as regras? Quando foram os quadros feitos?

C<sub>6</sub>: Hm, não me lembro.

Estagiária: Não te lembras?

C<sub>6</sub>: Foi há algum tempo.

Estagiária: O C<sub>6</sub> diz que já foi à algum tempo. Tu lembras-te? [para a C<sub>4</sub>].

C<sub>4</sub>: O quê?

Estagiária: Quando é que foram feitos os quadros das regras.

C<sub>4</sub>: Não sei.

C<sub>6</sub>: Aqueles...aqueles ali [aponta para os quadros].

Estagiária: O das regras.

C<sub>4</sub>: Ah, não me lembro. Já foi há muito tempo.

Estagiária: Ah, foram feitos há muito tempo e já não se lembram. Então e como é que eles foram feitos? Quem é que fez?

Eles: Foi a Educ.

C<sub>6</sub>: Foi a Educ. com cartolina.

C<sub>5</sub>: E com canetas.

Estagiária: E mais? Vocês falaram, não falaram...?

C4: Falamos.

Estagiária: Disseram regras também?

C6: Sim.

Estagiária: E agora vou-vos perguntar, vocês vêm um amigo com dificuldade numa área. Vão tentar ajudá-lo ou continuam a trabalhar na área?

C5: Ajudá-lo.

C6: Ajudar.

C4: Ajudar.

Estagiária: Um amigo está no recreio a chorar ou muito triste, o que é que tu fazes?  
Continuas a brincar, chamas a Educ. ou a Aux. ou vais ter com ele para saber o que ele tem e brincas com ele?

C6: Brinco com ele.

C5: Chamo a Educ. e a Aux.

C6: Brinco com ele e chamo a Educ. e a Aux.

C4: Brinco com ele.

Estagiária: Muito bem, mais alguma coisa que queiram dizer?

Eles: Abanam a cabeça.

Fim: 07:56min

### **Grupo 3** – Três crianças

#### *Descrição*

Estagiária: Primeira pergunta, sabem onde é que estão os quadros das regras? Onde? Apontem lá.

Eles: Estão ali [apontam corretamente para os quadros].

Estagiária: Muito bem. Na vossa opinião para que servem as regras da sala?

C<sub>8</sub>: Para nós aprendermos.

C<sub>9</sub>: Para nós brincarmos todos juntos.

C<sub>7</sub>: Para aprendermos a brincar.

C<sub>8</sub>: Eu já tinha dito isso.

Estagiária: Não faz mal. Podem-me dizer algumas regras que se lembram que estão ali no quadro?

C<sub>7</sub>: Não correr na sala.

Estagiária: E mais?

C<sub>7</sub>: Arrumar.

Estagiária: Arrumar o quê?

C<sub>7</sub>: Os brinquedos.

Estagiária: E agora aqui, o C<sub>9</sub>. Algumas regras que te lembres, que estão ali no quadro?

C<sub>9</sub>: Brincar no recreio. Podemos jogar futebol no recreio.

Estagiária: Está ali essa regra? Podemos jogar futebol no recreio?

C<sub>9</sub> encolhe os ombros.

Estagiária: Diz lá tu C<sub>8</sub>, diz lá algumas regras que ali estejam. Lembras-te de alguma?

C<sub>8</sub>: [Acena com a cabeça] Não partir brinquedos. E também não podemos bater aos amigos. Pois porque assim, é ser inimigo do amigo.

Estagiária: Mais alguma que queiram dizer? [eles abanam a cabeça] Então a próxima, lembram-se de quando é que aquelas regras foram feitas?

C<sub>8</sub>: Sim, quando nós fomos... viemos para aqui, mas já foi no dia já do ano passado.

Estagiária: Já foi no ano passado, foi quando vieram para aqui?

C<sub>8</sub>: Não, já foi do dia mais à frente da apresentação.

Estagiária: Ah foi no dia a seguir à apresentação?

C<sub>8</sub>: Acena a cabeça.

Estagiária: Foi nos dias a seguir à apresentação. Ah boa. Lembram-se vocês?

C7: No dia da apresentação.

Estagiária: No dia? Ou depois?

C7: Depois da apresentação.

Estagiária: Então e como é que eles foram feitos? Foi por quem, como?

C8: Foi pela Educ. e pela Aux. e nós respondemos a coisas que não se devem fazer e também respondemos a coisas que podemos fazer. Como partir e isso.

Estagiária: [Dirijo-me ao C9 e ao C7] Como é que foram feitos aqueles quadros?

C7: Com cartolina e papel.

C8: E foi colado ali.

Estagiária: E vocês lembram-se se falaram?

C9: Falamos.

Estagiária: Vocês vêm um amigo com dificuldade numa área. Não tentar ajudá-lo ou continuam a trabalhar na vossa área. C9, o que é que o C9 fazia?

C9: Brincava com toda a gente.

Estagiária: Brincas com toda a gente? Mas eu estou a perguntar, tu vês um amigo com dificuldade numa área. Vais ajudá-lo ou continuas a fazer o teu trabalho?

C9: Continuo o meu trabalho.

C7: Também continuo a fazer o meu trabalho.

C8: Eu não continuo a fazer o meu trabalho, quando vejo um amigo com dificuldade numa área.

Estagiária: O que é que vais então fazer?

Mm: Vou lá ajudar o meu amigo.

Estagiária: Agora a última é, está um amigo a chorar ou muito triste no recreio. O que é que tu fazes? Continuas a brincar, chamas a Educ. ou a Aux., ou vais ter com ele para saber o que tem e brincas com ele?

C<sub>8</sub>: Vou ter com ele, saber o que é que ele tem e brincar com ele.

Estagiária: O C<sub>9</sub>?

C<sub>9</sub>: Chamo a Educ.

C<sub>7</sub>: Chamo a Aux.

Fim 06:17min

#### **Grupo 4** – Três crianças

##### *Descrição*

Estagiária: A primeira pergunta é se sabem onde é que está o quadro das regras na sala.

Eles apontam corretamente para os quadros.

Estagiária: Na vossa opinião para que servem as regras da sala?

C<sub>10</sub>: Para portar bem, hm para saberem como se deve estar na sala e como não se deve.

E para alguns meninos que portam-se mal, olharem para aquele quadro, pensa assim: não vou fazer mal, vou fazer as coisas verdes, porque as coisas verdes são as regras boas e as coisas vermelhas são as regras, vermelhas porque é mal.

C<sub>11</sub>: Para os meninos portarem-se bem, e para os pais ficarem contentes.

Estagiária: E a C<sub>12</sub>, para que achas que estão ali as regras?

C<sub>12</sub>: Para portarem-se bem.

Estagiária: Podem-me dizer algumas das regras que estão ali escritas? Deixem a C<sub>12</sub> primeiro dizer.

C<sub>11</sub>: Não bater aos amigos [sussurra para a C<sub>12</sub>].

C<sub>12</sub>: Não bater aos amigos.

Estagiária: E mais? C<sub>12</sub> vá uma das regras que ali estejam.

C<sub>12</sub> não responde.

Estagiária: Uma das regras C<sub>11</sub>.

C<sub>11</sub>: Ajudar os amigos, quando os amigos caem. E não partir nada.

C<sub>10</sub>: Para os meninos não se baterem uns aos outros, para não correrem na sala, para obedecerem as ordens dos adultos, não partir as peças, e não estragar as coisas dos adultos.

Estagiária: E vocês lembram-se de quando é que as regras foram feitas?

C<sub>10</sub>: Sim.

Estagiária: Quando?

C<sub>10</sub>: Foi secalhar em 2002.

Estagiária: 2002? Isso já foi há muito tempo.

C<sub>10</sub>: Pois foi.

Estagiária: Mas aquelas regras? Em 2002 ou em 2012?

C<sub>10</sub>: Acho que foi 2002, 2012.

Estagiária: Mas mais ou menos foi quando? Quando foram de férias, foi quando vieram?

C<sub>10</sub>: Não, acho que foi quando viemos. Foi na segunda ou na terça.

Estagiária: Lembras-te C<sub>11</sub>?

C<sub>11</sub> abana a cabeça.

Fim 04:36min

## Grupo 5 – Três crianças

### *Descrição*

Estagiária: Vocês sabem-me dizer onde é que estão os quadros das regras de sala?

Eles apontam corretamente para os quadros.

Estagiária: Muito bem. Na vossa opinião para que servem aquelas regras? C<sub>15</sub>?

C<sub>15</sub>: Para nos portarmos bem, para nos lembrarmos das regras da sala.

C<sub>13</sub>: Para não nos portarmos mal. Se não tivermos aquele do bom, só tivermos aquele do mal das coisas que não podemos fazer, nós em vez de fazermos coisas boas, fazemos coisas más.

C<sub>14</sub>: O quadro é para nós nos portarmos bem, para as aulas lá de cima. Nós irmos para lá e depois nos portarmos bem.

Estagiária: Podem-me dizer algumas regras que vocês se lembrem que estejam ali?

C<sub>14</sub>: As regras disse: tem que se emprestar as coisas aos amigos, porque todos têm de ser amigos.

Estagiária: E o C<sub>13</sub>, uma regra que ali esteja.

C<sub>13</sub>: Eu vou dizer duas. Uma regra é que não se pode correr na sala, a segunda regra é: olha se por exemplo um amigo cai no chão e não se consegue levantar e se nós não ajudássemos, ‘tavamos a ser maus, mas se ajudássemos ‘tavamos a ser simpáticos.

C<sub>15</sub>: Devemos cuidar dos amigos com amor e carinho e também quando os amigos empurram podemos ajudar.

Estagiária: Lembram-se de quando foram feitas as regras?

Eles: Não.

Estagiária: E como é que foram feitos os quadros, lembram-se?

C<sub>13</sub>: Foi de folha e papel e cartolina.

Estagiária: Por quem?

C<sub>15</sub>: Por as professoras.

Estagiária: Quais professoras?

C<sub>15</sub>: A Educ. e a Aux.

Estagiária: Está bem. Vocês vêm um amigo com dificuldade numa área. Vão tentar ajudá-lo ou continuam a trabalhar na vossa área?

C<sub>15</sub>: Vamos ajudá-lo.

C<sub>13</sub>: Eu acho que vou ajudá-lo.

C<sub>14</sub>: Eu também.

Estagiária: Um amigo está no recreio, lá fora, a chorar ou então muito triste. O que é que vocês fazem? Continuam a brincar, chamam a Educ. ou a Aux. ou vais ter com ele para saber o que tem e brincas com ele?

C<sub>15</sub>: Eu fazia, ia brincar com ele.

C<sub>13</sub>: Eu não sei.

Estagiária: Pensa lá um bocadinho.

C<sub>14</sub>: Eu ajudava.

C<sub>13</sub>: Eu dizia à Aux. e à Educ. para irem resolver o problema comigo.

C<sub>15</sub>: Eu também.

Fim 04:33min

## **Grupo 6** – Duas crianças

### *Descrição*

Estagiária: Vocês sabem dizer-me onde é que estão os quadros das regras da sala?

C<sub>17</sub> Aponta para o quadro preto de escrever.

C<sub>16</sub>: Aponta corretamente para os quadros.

Estagiária: Olha ali C<sub>17</sub>, são aquelas. Na vossa opinião para que é que servem as regras?

C<sub>16</sub>: [Depois de algum tempo calada] Não me lembro.

Estagiária: C<sub>17</sub> sabes? [aguardo] Não sabes?

C<sub>17</sub> abana a cabeça.

Estagiária: Podem-me dizer algumas regras que se lembram, que estão ali?

C<sub>16</sub>: Eu sei uma. Não correr à volta das mesas.

Estagiária: C<sub>17</sub> lembras-te de alguma?

C<sub>16</sub>: Não dar murros, não bater e não dar pontapés.

C<sub>17</sub>: Não pode ir para as áreas sem pedir às professoras.

C<sub>17</sub>: Respeitar os professores.

Estagiária: Muito bem, já chega. Lembram-se de quando foram feitas as regras? Os quadros?

C<sub>16</sub>: Não.

C<sub>17</sub> abana a cabeça.

Estagiária: Como é que se fizeram os quadros? Como é que foram feitos? Por quem...?

C<sub>16</sub>: Por a Educ. e por a Aux.

Estagiária: Só? E vocês não participaram?

C<sub>16</sub>: Não. Só dissemos à Educ. as coisas que nós não podíamos fazer e as que podíamos.

Estagiária: C<sub>17</sub> mais alguma coisa?

C<sub>17</sub>: Quando umas pessoas vêm uma peça não podem pisar, senão parte-se.

Estagiária: Vocês vêm um amigo com dificuldade nalguma área. Vão ajudá-lo ou continuam a trabalhar na vossa área.

C<sub>17</sub>: Ajudá-lo.

C<sub>16</sub>: Sim, também.

Estagiária: Um amigo está no recreio a chorar ou muito triste. O que é que vocês fazem? Continuam a brincar, chamam a Educ. ou a Aux., ou vais ter com ele para saber o que tem e brincas com ele?

C<sub>17</sub>: A Aux., eu chamo a Aux.

C<sub>16</sub>: Eu chamo a Aux. e a Educ.

Fim 03:33min

### **Grupo 7** – Duas crianças

#### *Descrição*

Estagiária: A primeira pergunta é se vocês sabem onde é que estão os quadros das regras da sala.

Eles apontam corretamente para os quadros.

Estagiária: Na vossa opinião para que servem as regras?

C<sub>19</sub>: Para não haver acidentes.

C<sub>18</sub>: Para não haver acidentes.

Estagiária: Podem-me dizer algumas regras que se lembram?

C<sub>18</sub>: Não se pode dar murros nos outros, não se pode brincar às lutas.

C<sub>19</sub>: E não se pode estragar os brinquedos da sala.

C<sub>18</sub>: Não se pode correr à volta da sala.

C<sub>19</sub>: E temos de respeitar as ordens dos adultos.

Estagiária: E vocês lembram-se de quando é que foram feitos?

Eles: Não.

Estagiária: E como é que foram feitos? E por quem?

C<sub>18</sub>: Por nós, e por a Educ. e por a Aux.

C<sub>19</sub>: Por a Educ/ [deixa o amigo terminar]. Nós dissemos e a Educ. escreveu.

C<sub>18</sub>: E nós também participamos.

Estagiária: Vocês vêm um amigo com dificuldade em alguma área. Vão tentar ajudá-lo ou continuam a trabalhar na vossa área?

Eles: Vamos ajudá-lo.

Estagiária: Um amigo está no recreio a chorar ou muito triste, o que é que fazem?

Continuam a brincar, chamam a Educ. ou a Aux., ou vão ter com ele para saber o que tem e brincar com ele?

C<sub>19</sub>: Vamos ‘pró pé dele e chamamos a Aux. e a Educ.

C<sub>18</sub>: Vamos ‘pró pé dele e vamos ajudá-lo.

Estagiária: Ok. Mais alguma coisa que queiram dizer?

C<sub>18</sub>: E também temos que ser amigos de todos.

C<sub>19</sub>: E não sermos maus para os outros.

Fim 02:25min