



**UALg**

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**Escola Superior de Educação e Comunicação**

# **As normas sociais no jardim de infância: estratégias de intervenção**

**Liliana Andreia Machado Sousa**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar**

**Trabalho efetuado sob a orientação de:**

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Aurízia Anica**

**2014**

## **Relatório da Prática de Ensino Supervisionada**

### **«As normas sociais no jardim de infância: estratégias de intervenção.»**

#### **Declaração de autoria do Relatório de Estágio**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Liliana Andreia Machado Sousa

---

*Nome*

Copyright - \_\_\_\_\_ Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

**«A seguir ao amor, a disciplina é a segunda dádiva mais importante».**

**(Brazelton, 2010, p.291)**

**Ao meu avô, José de Sousa.**

## Agradecimentos

Ao longo da realização deste relatório foram muitas as pessoas que me ajudaram, proporcionando-me momentos de alegria, dando-me força em cada momento e sem as quais nunca poderia ter chegado até aqui. Obrigada de coração a todos.

- À Doutora Aurízia Anica, minha orientadora, por ter aceite orientar o meu estudo, pelo seu apoio constante, esclarecendo as minhas dúvidas, tendo sempre um sorriso para me dar e transmitindo-me muita calma e serenidade. Guardo no meu coração toda a sua amizade e todos os conselhos ao longo deste caminho, tornando-o positivo. Agradeço toda a sua calma e incentivo a cada momento.

- À Mestre Maria Helena Horta, professora e supervisora da Prática de Ensino Supervisionada, pela constante força e incentivo ao longo do Mestrado, fazendo-me sorrir, mostrando-me que tudo é possível. Guardo todas as suas palavras com um carinho especial e esperando seguir todos os seus ensinamentos que tanto admiro e que me fizeram crescer enquanto pessoa e futura profissional. Agradeço por ter passado na minha vida. Aprendi essencialmente que nada é por acaso.

- Ao Professor Júlio Andrade, pela paciência em ouvir as minhas dúvidas, pelo apoio, e pelas suas palavras amigas. Por todos os esclarecimentos e pela sua ajuda que foram fundamentais ao meu crescimento.

- À educadora cooperante que foi essencial ao meu crescimento a nível pessoal e profissional. Incentivou-me a melhorar a cada dia na prática, mostrando disponibilidade em ajudar, permitindo que desenvolvesse à vontade as minhas estratégias que eram o objetivo do presente relatório. Pelas suas palavras amigas, o meu obrigado.

- Ao grupo de 23 crianças que me recebeu de braços abertos todos os dias da prática, ajudando-me e enchendo-me de beijinhos que me deixavam de coração cheio. Ajudaram-me a crescer a todos os níveis. Aprendi também que todos os dias podem ser bonitos e que em cada dia cabe um sorriso. Vou guardá-los a todos no meu coração, para sempre.

- À minha parceira de estágio e amiga, Rita Luz, por todos os momentos partilhados, todas as histórias, todos os conhecimentos e uma amizade que quero levar comigo. Obrigado pela sua paciência, por me ouvir, por me apoiar e por me encorajar neste caminho. O nosso objetivo foi cumprido: chegamos ao fim as duas. Aprendi que com compreensão, amizade e sinceridade tudo é mais fácil. Obrigada Ritolas!

- Aos meus pais, José e Zulmira, por me apoiarem ao longo da minha vida. Por me darem o seu exemplo de força que me fez continuar este caminho ao qual me parecia impossível. Por me acompanharem em todas as minhas decisões e todas as minhas escolhas. Pela paciência, pelas palavras amigas, pelos conselhos, por toda a coragem que me transmitiram diariamente. Por se esforçarem sempre por mim, para me darem o melhor, para que chegasse mais longe. Por serem as pessoas magníficas que são, por serem os pais que espero ser para os meus filhos. Por tudo.

- À minha irmã, pelo exemplo de que nada se consegue sem esforço e dedicação. Pelas suas palavras encorajadoras que me fizeram crescer e continuar sem desistir. Por me ouvir sempre que precisei. Ao Emílio, pelas palavras amigas.

- Ao meu sobrinho Tomás, porque mesmo sem saber, me ajudou a sorrir todos os dias. Por me proporcionar momentos de alegria e orgulho. O seu abraço vale mais que mil palavras de incentivo.

- Ao meu irmão, Hélder, pelas palavras amigas, pelo incentivo e por estar sempre presente quando preciso. À Andreia pelas palavras de apoio.

- Ao meu namorado, agora noivo, Gonçalo, pelo seu amor e companheirismo constantes, pela sua ajuda, pelas suas palavras de apoio e de compreensão. Por ter segurado várias vezes as minhas lágrimas, e por me ter proporcionado momentos de alegria. Pela pessoa maravilhosa que é e por tudo o que me faz sentir a cada dia.

- À minha colega de casa Cátia Martins, pela sua constante amizade e compreensão. Por todo o apoio. Por ter sido uma verdadeira amiga em todos os momentos.

- À minha prima Alexandra pela sua ajuda, incentivo e compreensão nos vários momentos difíceis. Pelas palavras e pela paciência. Pelos bons momentos. Ao Marco, pela sua preciosa ajuda.

- A toda a minha família que me ajudou sempre, mesmo longe, conseguiram transmitir-me força e coragem para todos os momentos. A todos, obrigada.

- À minha eterna amiga, Cármen Lúcia, que agradeço todos os dias por ter entrado na minha vida. Pela amizade verdadeira e constante em todos os momentos. Pela constante compreensão e dedicação. Pelo respeito. Por todos os momentos que partilhámos e que me lembro sempre com um sorriso. Pela grande pessoa que é. Por me ter apoiado em tudo. Pelas partilhas, pelos risos diários, pelos telefonemas em que nos perdíamos a falar. Por termos chegado até aqui, juntas. Por nunca me largar a mão e me demonstrar porque é tão importante a amizade. Por me ter apresentado a Vasconcelos que tanto me faz rir. Porque sem ti, não teria o mesmo sentido. Obrigada!

- A todas as amigas que fiz neste Mestrado, obrigado por caminharmos juntas, sou mais feliz por vos ter conhecido!

**- A todos os meus amigos que entenderam o porquê da minha ausência, e por me apoiarem todos os dias. Gosto de vocês, eternamente.**

**A todos, obrigada, é pouco. Sem vocês seria impossível.**

## Resumo

O presente relatório enquadra-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, a qual foi desenvolvida num jardim de infância situado na cidade de Faro, durante o período de 25 de Novembro de 2013 a 28 de Maio de 2014.

De modo a responder à nossa questão inicial, tendo-nos focado nos objetivos definidos e após o diagnóstico realizado, recorreremos a uma metodologia de natureza qualitativa e ao método de investigação-ação.

Para dar início ao nosso estudo, foi necessário previamente conhecer as necessidades educativas reveladas pelas crianças. Após uma avaliação de diagnóstico, planeámos diversas estratégias que articuladamente fossem ao encontro das necessidades encontradas e contribuíssem para o desenvolvimento das crianças a nível pessoal, moral e social.

Privilegiaram-se estratégias que promovem as boas maneiras, passando da sensibilização para a construção das regras do grupo, destacando a importância dada ao reforço positivo e terminando com um jogo, tendo em vista a avaliação dos resultados da interiorização das regras. Concluiu-se que as estratégias, de distintas maneiras, tiveram resultados positivos, contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

Cabe ao educador encontrar a melhor forma de promover um desenvolvimento positivo do seu grupo e de cada uma das crianças, nunca se esquecendo que é um modelo e que, portanto deverá agir em conformidade com a mensagem que pretende transmitir.

No contexto de uma sociedade em permanente interação e mudança, cabe ao educador incentivar o respeito mútuo que é tão essencial à convivência social positiva e à formação pessoal e social das crianças e dos cidadãos.

**Palavras-chave:** jardim de infância; educador, desenvolvimento pessoal; desenvolvimento social; normas sociais; estratégias de intervenção.

## Abstract

The present report is fit in the scope of the Practice of Education Supervised of the Master's degree in Preschool Education, which was developed in a situated garden of childhood in the city of Faro, during the period of 25 of November of 2013 to 28 of May of 2014.

In order to answer to our initial question, having we focused in the definite aims and after the accomplished diagnosis, appeals to a methodology of qualitative nature and the method of investigation-action.

To give beginning to our study, it was the necessary priorly to know the educational necessities disclosed by the children. After a diagnostic evaluation, we planned diverse strategies that articulately were to the meeting of the found necessities and contributed to the development of the children in a moral, social and personal level.

Strategies that promote the good ways had been privileged, passing of the sensitization for the construction them rules it group, highlighting the importance given to the positive reinforcement and finishing with a game, in view of the evaluation them resulted of the internalization of the rules. It was concluded that the strategies, in distinct ways, had resulted positive, contributing to the development of the children.

It fits to the educator to find the better form to promote a positive development of its group and each one of the children, never forgetting that it is a model and, therefore will have to act in accordance with the message that he intends to transmit.

In the context of a society in permanent interaction and change, it fits to the educator to stimulate the mutual respect that is so essential to a positive social connivance and to the personal and social training of the children and the citizens.

**Keywords:** kindergarten; educator, personal development; social development; social norms; intervention strategies.

## Índice Geral

Agradecimentos .....	v
Resumo .....	vii
Abstract.....	viii
Índice Geral .....	ix
Índice de Imagens.....	x
Índice de Anexos .....	xi
Introdução.....	13
Capítulo I – Enquadramento teórico-conceptual .....	16
1. Conceito de norma social .....	16
2. O desenvolvimento moral na criança e as normas sociais.....	18
3. O papel das normas sociais na Educação Pré-Escolar.....	23
3.1. As normas sociais nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	23
3.2 O educador no processo de aquisição de normas sociais no jardim de infância.....	26
4. Estratégias de intervenção para a aquisição de normas sociais no jardim de infância.....	28
Capítulo II – Metodologia .....	32
1. Natureza do estudo .....	32
2. Questão de pesquisa .....	33
3. Objetivos.....	33
4. Participantes no estudo .....	34
5. Procedimentos metodológicos.....	34
5.1 Análise documental .....	34
5.2 Observação.....	34
5.2.1 Observação direta .....	35
5.2.2 Observação Participante .....	35
5.2.3 Observação indireta: vídeo e fotografia.....	36
5.3 Notas de campo .....	36
6. Procedimentos éticos (informação escrita e consentimento informado dos encarregados de educação) .....	36
Capítulo III - Estratégias de intervenção implementadas.....	38
1. Mapa de pares.....	38
2. Organização dos grupos por área.....	38

3.	Exploração pedagógica do conceito «Boas maneiras».....	39
4.	Dramatização .....	40
5.	Construção e divulgação de normas na sala de atividades .....	41
6.	Mapa do reforço positivo.....	42
7.	Jogo de regras .....	43
Capítulo IV – Apresentação e análise interpretativa dos dados .....		44
1.	Diagnóstico.....	44
2.	Análise documental .....	47
3.	Processo e resultados de cada estratégia implementada.....	50
3.1.	Mapa de pares.....	50
3.2.	Organização dos grupos por área .....	53
3.3.	Exploração do conceito de boas maneiras: .....	57
3.4.	Dramatização.....	60
3.5.	Construção e divulgação de normas na sala de atividades.....	61
3.6.	Mapa do reforço positivo .....	67
3.7.	Jogo de regras.....	72
Conclusões.....		74
Reflexão Final .....		79
Referências .....		81
Anexos.....		86

#### Índice de Imagens

Imagem 1-	Mapa de pares (registo).....	53
Imagem 2-	Cartão da «área da casinha» .....	56
Imagem 3-	Criança a colocar a sua fotografia numa das áreas .....	57
Imagem 4 -	Registo das palavras exploradas.....	59
Imagem 5-	Personagens da dramatização.....	61
Imagem 6 -	As crianças ajudam a elaborar o registo das regras.....	65
Imagem 7 -	Mapa do reforço positivo .....	71
Imagem 8 -	Estrelas colocadas à frente do nome das crianças .....	71
Imagem 9 -	Jogo das regras .....	73

## Índice de Anexos

Anexo I – Tabela de diagnóstico .....	87
Anexo II – Tabela de diagnóstico alterada .....	89
Anexo III – Grelha de observação direta (Registo e interpretação das notas de campo) .....	92
Anexo IV – Autorização requerida aos encarregados de educação .....	94
Anexo V – Documento informativo aos encarregados de educação .....	96
Anexo VI – Planificação diária: estratégia «Mapa de pares».....	98
Anexo VII – Planificação diária: estratégia «Organização do grupo por áreas».....	100
Anexo VIII – Planificação diária: estratégia «boas maneiras».....	102
Anexo IX – Grelha de observação direta (análise do vídeo): Participação na atividade «Boas maneiras» .....	104
Anexo X – Grelha de observação direta – análise do vídeo: Significado atribuído pelas crianças às palavras exploradas na atividade das «boas maneiras».....	106
Anexo XI – Planificação diária: estratégia «dramatização» .....	108
Anexo XII – Guião: dramatização .....	110
Anexo XIII - Grelha de observação direta – análise do vídeo: Reação das crianças aos momentos da dramatização.....	112
Anexo XIV – Planificação diária : estratégia «Construção das normas» .....	114
Anexo XV - Grelha de observação direta – análise do vídeo: Verificação da participação das crianças na exploração da história «João não seja rufião» de Phil Cox.....	116
Anexo XVI –Grelha de observação direta – análise do vídeo: Reação das crianças nos sete momentos da leitura e exploração da história «João não seja rufião» de Phil Cox .....	118
Anexo XVII- Grelha de observação direta – análise do vídeo: Participação das crianças na «construção das normas» .....	121
Anexo XVIII – Regras ditas pelas crianças .....	123
Anexo XIX – planificação diária: estratégia «mapa do reforço positivo».....	125
Anexo XX - Grelha de observação direta – análise do vídeo: Participação das crianças na atribuição das estrelas em dois momentos distintos: mapa do reforço positivo ..	127
Anexo XXI- Grelha de observação direta – análise do vídeo: Atribuição e justificação da atribuição das estrelas pelas crianças – mapa do reforço positivo .....	129
Anexo XXII – Planificação diária: estratégia jogo de regras .....	131

Anexo XXIII - Grelha de observação direta – análise do vídeo: Participação das crianças no jogo sobre as regras.....	133
Anexo XXIV - Grelha de observação direta – análise do vídeo: Verificação de quantas crianças não cumpriram as regras do jogo.....	135
Anexo XXV- Grelha de observação direta – análise do vídeo: Verificação de quantas crianças acertaram nas regras dramatizadas .....	137
Anexo XXVI – Nota de campo: dia 3 de Dezembro de 2013 .....	139
Anexo XXVII – Nota de campo: dia 9 de Dezembro de 2013 .....	141
Anexo XXVIII – Nota de campo: dia 17 de Dezembro de 2013.....	143
Anexo XXIX – Nota de campo: dia 19 de Março de 2014.....	145
Anexo XXX – Nota de campo: dia 9 de Abril de 2014.....	147
Anexo XXXI – Nota de campo: dia 22 de Abril de 2014.....	149
Anexo XXXII – Nota de campo: dia 10 de Dezembro de 2013 .....	151
Anexo XXXIII – Nota de campo: dia 6 de Janeiro de 2014.....	153
Anexo XXXIV – Nota de campo: dia 8 de Janeiro de 2014.....	155
Anexo XXXV – Nota de campo: dia 24 de Fevereiro de 2014 .....	157
Anexo XXXVI – Nota de campo: dia 20 de Maio de 2014.....	159
Anexo XXXVII – Nota de campo: dia 14 de Janeiro de 2014 .....	161
Anexo XXXVIII – Nota de campo: dia 23 de Abril de 2014 .....	163
Anexo XXXIX – Nota de campo: dia 10 de Março de 2014.....	165
Anexo XL – Nota de campo: dia 28 de Abril de 2014 .....	167
Anexo XLI – Nota de campo: dia 14 de Maio de 2014.....	169

## Introdução

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, em contexto de jardim de infância, no ano letivo de 2013/2014 com o tema «As normas sociais no jardim de infância: estratégias de intervenção».

A escolha do tema deveu-se à realidade presenciada na prática pedagógica, em que nos deparámos com a necessidade das crianças desenvolverem as relações baseadas no respeito mútuo e no cumprimento de regras interiorizadas e aceites pelas mesmas.

Esta necessidade incentivou o nosso interesse e curiosidade sobre a temática, nomeadamente sobre como orientar a prática pedagógica de forma a ajudar as crianças a desenvolverem competências sociais, essenciais ao seu crescimento saudável e equilibrado.

Estando nós inseridos numa sociedade em permanente interação, cabe ao educador incentivar relações positivas entre as crianças, baseadas no respeito mútuo e na cooperação que, segundo Portugal e Laevers (2010), esta cooperação diz respeito ao «comportamento individual que tem em conta a vida em grupo, o reconhecimento de diferentes papéis sociais e o respeito pelas regras e princípios de vida em comum, por exemplo, escutar, ajudar, ter iniciativas, cuidar» (p.39).

Neste sentido é necessário que o educador promova um ambiente em que as crianças partilhem as suas opiniões e pontos de vista, sabendo respeitar as diferenças, proporcionando momentos de reflexão sobre a vida em comum e as normas sociais. Para tal poderá implementar estratégias diversificadas adequadas às necessidades do grupo, levando as mesmas a desenvolverem a noção da importância do bom comportamento.

Com a nossa intervenção pretendemos dar resposta à nossa questão de partida, assim como os nossos objetivos, nunca nos esquecendo de quais as necessidades das crianças, trabalhando em prol do crescimento global do grupo, valorizando cada criança, as suas interações e proporcionando a participação democrática das mesmas no grupo, de forma a enriquecer as suas aprendizagens.

Desenvolvemos uma estratégia de investigação-ação, visto que pretendíamos ajudar o grupo a melhorar o seu comportamento, mudando gradualmente as suas atitudes, tendo por objetivo que as crianças compreendessem as normas, a sua importância e por fim interiorizando-as. Para conseguinte, proporcionámos situações em que as crianças

participassem no seu processo de aprendizagem, ajudando-as a refletir sobre determinadas situações, desenvolvendo o seu espírito crítico e tornando-as mais responsáveis e autónomas.

Este relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico concetual sendo composto por seis pontos que consideramos essenciais ao nosso estudo.

No primeiro ponto aborda-se o conceito de norma social, o segundo ponto analisa a teoria sobre o desenvolvimento moral na criança e as normas sociais, o terceiro ponto trata do papel das normas sociais na Educação Pré-Escolar, nomeadamente as normas sociais nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o papel do educador no processo de aquisição de normas sociais no jardim de infância. Por fim analisámos as estratégias de intervenção para a aquisição de normas sociais que o educador deverá ter em conta ao longo da sua prática pedagógica.

O segundo capítulo diz respeito à metodologia utilizada caracterizando-se este estudo pela sua natureza qualitativa e pela opção por uma estratégia de investigação-ação, que foram fundamentais à nossa investigação. Neste capítulo explicámos como procedemos ao longo do relatório e quais os instrumentos de recolha de dados que se revelaram adequados à investigação. Recorremos à observação direta e à videogravação, que nos permitiram registar momentos espontâneos das crianças que foram fulcrais na conceção de estratégias de intervenção, visto que os resultados das mesmas não podiam ser totalmente interpretados no momento da implementação.

Esse processo de registar e depois interpretar dá segundo Patente (2010) a «oportunidade de escutar de novo, cruzar perspetivas e refletir sobre os processos de aprendizagem das crianças» (p.36), tendo sido o nosso objetivo.

No terceiro capítulo apresentamos todas as estratégias de forma cronológica, a data de cada implementação e os objetivos que lhes correspondiam.

No último capítulo que tem como título apresentação e análise interpretativa dos dados, iremos apresentar a avaliação de diagnóstico que nos levou à conceção das estratégias, a análise ao Projeto Educativo e ao Projeto Curricular de Grupo da instituição onde foi realizado o estudo, de forma a compreender qual a importância da nossa temática. Por fim, apresentamos cada estratégia descrevendo os processos, resultados e a nossa interpretação dos mesmos.

Nas conclusões do nosso estudo referimos a importância de cada estratégia, os seus resultados e se contribuíram para o desenvolvimento das crianças, tendo por base a questão inicial e os objetivos que orientaram toda a investigação.

Por último, concluímos com uma reflexão final que teve como objetivo uma ponderação sobre toda a Prática de Ensino Supervisionada, assim como a contribuição do presente relatório a nível pessoal e profissional, da estagiária.

## Capítulo I – Enquadramento teórico-conceitual

### 1. Conceito de norma social

**«A normless society is an impossibility. »**

(Sharma & Malhotra, 2007, p.59)

O ser humano insere-se numa sociedade, com uma determinada cultura, é um ser em constante interação com os demais. Para que a convivência social seja possível é essencial a existência de normas sociais, as mesmas permitem o respeito mútuo entre indivíduos, promovendo desta forma um ambiente positivo.

Ao iniciarmos o presente estudo consideramos pertinente compreender o conceito de norma social. Segundo Sharma & Malhotra (2007, p. 37) as normas sociais são regras de conduta. São padrões de referência segundo os quais o comportamento é aprovado ou desaprovado. Estas autoras defendem ainda, que os comportamentos adotados pelos indivíduos são regulados por estas normas e contribuem, assim, para uma boa convivência social, sendo essenciais à vida em grupo «(...) que é possuída por um conjunto de valores que regulam o comportamento dos membros individuais»<sup>1</sup> (p.52).

Julgamos portanto, as normas sociais, como sendo a base para uma boa interação social, pois como nos referem Vinha & Tognetta (2009, p.528) «as regras só existem em função da convivência humana e da necessidade de regulá-la.»

É desde cedo que as crianças estão em contacto e são submetidas às normas sociais, começando primeiramente com a família, que «desempenha um papel preponderante no desenvolvimento socioafetivo e cabe-lhe promover a emergência da consciência social das crianças» (Brás & Reis, 2012, p. 137). Posteriormente, é no jardim de infância que as mesmas se deparam «(...) com novos desafios que as preparam para aceitar normas sociais e para desenvolver um estilo próprio de relacionamento interpessoal» (Brás & Reis, 2012, p. 137).

Assim sendo, cabe ao educador promover um ambiente em que se explore o significado de normas sociais e a importância do seu cumprimento. O mesmo deve ter em mente o objetivo de formar cidadãos conscientes, capazes de reconhecer a importância das normas, seres responsáveis, solidários e principalmente autónomos.

---

<sup>1</sup> No original em inglês: « norms are standards of group behaviour: an essential characteristic of group life is that is possessed by a set of values which regulate the behavior of individual members».

Quando não existe o cumprimento de uma norma estaremos perante uma transgressão. Jenks (2003, p.3) afirma que estamos perante uma transgressão quando «quebramos as regras, ou excedemos os limites»<sup>2</sup>. Mas, o mais importante é percebermos *à priori* o porquê da transgressão do indivíduo, levando-o a refletir sobre as suas próprias ações, de forma a melhorar o seu comportamento; o mesmo deverá também acontecer no jardim de infância. Quando o educador se depara com uma transgressão por parte da criança deve perceber o que a motivou a transgredir a norma, ajudando-a a refletir, e a encontrar soluções para a evolução do seu comportamento positivo.

Quando ocorre uma transgressão das normas sociais frequentemente sucedem-se as sanções (Sharma & Malhotra, 2007). Segundo Miltenberger (2012), sanção «é uma consequência que faz com que um determinado comportamento seja menos provável de ocorrer no futuro»<sup>3</sup>(p.102).

Piaget (1994) define dois tipos diferentes de sanções: a sanção expiatória e a sanção por reciprocidade. Relativamente à sanção expiatória, este autor define-a como sendo uma regra que é imposta ao indivíduo, mas que não é verdadeiramente interiorizada. Apresenta-se como «arbitrária, isto é, não há nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato» (Piaget, 1994, p.161). Este tipo de punição visa somente a obediência e o estabelecimento da ordem através da repressão (Piaget, 1994).

Em oposição, a sanção por reciprocidade visa a cooperação, que tem como objetivo fazer com que haja uma restituição do mal que foi feito (Piaget,1994).

O autor acima referido menciona ainda que as «(...)únicas sanções justas são aquelas que exigem uma restituição, ou que fazem o culpado suportar as consequências de sua falta» (Piaget, 1994, p.159).

Segundo Vinha (2000, p.342) «o processo de reparação é uma postura mais educativa e que surte mais efeito do que a punição.» Assim sendo, a participação da criança no processo de reparação tem como consequência uma maior consciencialização acerca da norma que foi transgredida.

Em contexto de jardim de infância, quando o educador presencia uma transgressão da norma deverá conversar com a criança, levando-a a compreender os seus atos, a reparar as suas ações e a encontrar soluções para que o comportamento que levou à transgressão não recidive.

---

<sup>2</sup> No original em inglês: « Transgression, then, is that conduct which break rules or exceeds boundaries».

<sup>3</sup> No original em inglês: « A punisher (also called an aversive stimulus) is a consequence that makes a particular behaviour less likely to occur in the future».

Em conclusão, podemos referir que esta temática se afigura como importante e controversa, fazendo parte do quotidiano do jardim de infância. Assim sendo, consideramos relevante investigar a importância das normas sociais e estratégias a implementar no jardim de infância, que ajudem no desenvolvimento das crianças tanto a nível social como moral, destacando-se o respeito mútuo que é a base de toda a interação social.

## **2. O desenvolvimento moral na criança e as normas sociais**

Ao longo da nossa investigação, verificámos a necessidade de explorar alguns conceitos chave como o desenvolvimento moral na criança e como esta desenvolve a sua consciência e o respeito pelas normas sociais. Com este objetivo optámos por analisar a perspectiva de alguns autores que focaram a sua própria investigação no desenvolvimento moral da criança.

Um dos autores dos quais nos apropriámos para esta investigação foi Piaget (1994), que no decorrer das suas pesquisas, nomeadamente na observação dos jogos de regras entre crianças, referiu a existência de duas morais: a moral da coação e a moral da cooperação.

Relativamente à moral da coação, Piaget (1994), define-a como sendo a moral da simples obediência e da heteronomia, ou seja, a criança submete-se às ordens do adulto, em qualquer situação, sem questionar, tudo o que o adulto refere. A criança numa fase inicial concordará sempre com o mesmo, vendo no adulto um ser superior e como tal tudo o que é dito por este, é visto pela criança como algo sagrado e inquestionável.

Em oposição, existe a moral da cooperação, que a criança vai atingindo gradualmente e «na medida em que a criança se torna homem, suas relações com o adulto, tendem para a igualdade» (Piaget, 1994, p.250). Esta moral distancia-se da moral de coação, visa o desenvolvimento de um espírito de solidariedade, que irá resultar na saída da heteronomia para a autonomia moral, em que os objetivos e as regras já são interiorizados pela criança e a obrigatoriedade é baseada na reciprocidade. Aqui as regras são percebidas e estabelecidas pelo consenso social.

Para explicar a existência de duas morais opostas Piaget (1998), dá-nos a conhecer dois tipos de respeito diferentes: o respeito unilateral e o respeito mútuo, que segundo este autor se desenvolvem de forma constante nas crianças e que correspondem, de forma individual, a cada tipo de moral por nós anteriormente descritas.

O respeito unilateral relaciona-se com a moral da coação, «porque implica uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado: é o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto, ou do mais novo pelo mais velho» (Piaget, 1998, p.27). Relativamente às regras neste estágio, as crianças devido ao respeito unilateral, tendem a cumprir as regras dos adultos, mas Piaget (1998), defende que as crianças não as interiorizam de facto, visto que é algo exterior, algo que se impõe à consciência. Em suma, as crianças aprendem-nas, mas apenas as cumprem para não receberem uma punição ou para receberem um elogio.

Em oposição ao respeito unilateral, surge o respeito mútuo, que está relacionado com a moral da cooperação. Aqui, as crianças consideram-se como sendo iguais, e respeitam-se mutuamente, começam a ter mais consciência de si e do outro. As regras passam a ser entendidas pelas próprias e verdadeiramente praticadas entre as mesmas, visto que se tornam numa regra interior. Isto só acontecerá se houver, segundo Piaget (1994), a regra devido ao acordo mútuo e à cooperação que «se enraíza, pelo contrário, no interior da consciência da criança e conduz a uma prática efetiva, na medida em que se associa com a vontade autónoma» (p.270).

Apesar de Piaget (1998) considerar que a cooperação é a relação social essencial às crianças, refere que deve haver um equilíbrio entre os dois respetos anteriormente explícitos. Segundo este autor, a autonomia deve ser promovida sem esquecer a segurança da criança. Kamii (1996), declara que não lhes poderá ser dada a liberdade total às crianças nas suas próprias decisões e que os adultos devem «exercer a sua autoridade a fim de fornecerem um meio físico e psicológico estável» às mesmas (p.56).

De acordo com esta interpretação de Piaget, considerámos que o educador, primeiramente deverá dar a conhecer às crianças o significado das normas e qual a sua importância para uma convivência social positiva. Para que isto seja exequível deverá ser promovido um meio positivo, prevalecendo o respeito mútuo, um ambiente cooperativo e portanto democrático, em que as crianças possam construir as próprias regras. Deve ser estabelecida uma participação ativa por parte do grupo no processo de tomada de decisão, de forma a desenvolver a autonomia moral de cada criança. Assim, «com o tempo, a criança vai percebendo as consequências do não cumprimento da regra ou da necessidade dessa regra existir. Na educação, é isso que tem de ser mostrado para as crianças» (Vinha, 1999, p. 19).

Para além da perspectiva de Piaget, consideramos pertinente explorar a perspectiva de Kohlberg acerca do desenvolvimento moral. Schaffer (1996), refere que Kohlberg

aprofunda a sua pesquisa acerca desta mesma temática, e desenvolve três grandes níveis de desenvolvimento moral. A cada nível corresponde dois tipos de estágios diferentes.

O primeiro nível corresponde à moralidade pré-convencional. Neste nível a criança só obedece às regras para evitar uma punição, ou pelo contrário, receber uma recompensa. Ainda não revela interiorização das regras, sendo estas apenas seguidas devido ao respeito unilateral e ao seu interesse pela recompensa, ou seja, «as regras só são seguidas quando são do interesse imediato da criança» (p.343).

No segundo nível, estamos perante a moralidade convencional, em que a criança agirá com alguma preocupação relativamente aos outros, ou seja, a sua intenção é a aprovação por parte dos indivíduos com quem interage. Neste estágio a criança consegue colocar-se no lugar do outro.

No último nível, o pós-convencional, as crianças já tendem para a autonomia, compreendem as regras e defendem as mesmas como se fossem um contrato social que contribui para o bem comum.

Kohlberg (1975), refere que «em qualquer estágio moral existe uma preocupação com a justiça» (p.92), mas a verdadeira importância das regras vai-se desenvolvendo consoante a criança vai crescendo e progredindo nos níveis do desenvolvimento moral, tornando-se gradualmente autónoma. Segundo este mesmo autor, o estágio dominante durante a infância é o pré-convencional.

Remetendo agora para a prática pedagógica no jardim de infância, consideramos assim relevante que o educador auxilie a criança a compreender a importância das normas sociais, com o objetivo de as cumprir, para obtenção do bem estar de todos. Para atingir esse objetivo, o educador deve levar a criança a interiorizar as regras, a compreender os benefícios das normas, a agir de forma autónoma e não somente para evitar uma punição, ou receber uma recompensa. Isto é justificado com o que refere Camargo (2007) «as regras servem para garantir o bom funcionamento da vida social e não com o objetivo primeiro de punir as pessoas» (p.107).

Destacamos ainda a importância que Kohlberg (1975) dá à promoção da discussão de situações e conversas acerca de temas da vida real, ou seja, de dilemas morais. Concordamos com o autor, visto que é necessário desenvolver a reflexão e o espírito crítico na criança acerca de ações que envolvam a moralidade e a importância de promover um ambiente democrático, onde a criança participa e que estimule «o desenvolvimento quer do raciocínio moral quer da ação moral» (p.100). Esta partilha de opiniões e de pontos de vista diferentes entre o grupo «favorecem a reflexão das situações

sob diferentes aspetos que a elas podem ser atribuídos, permitem que o indivíduo, além de se perceber em um grupo, perceba-o através dos demais integrantes com suas respectivas opiniões» (Camargo, 2007, p.21).

Ambos os autores (Piaget e Kohlberg), nas suas pesquisas sobre o desenvolvimento moral, compartilham aspetos comuns. Ambos referem que as crianças se desenvolvem por estágios, apesar de Kohlberg nos apresentar subníveis em que a criança pode adquirir diferentes competências.

Os autores supracitados referem ainda, que a criança começa a adquirir as regras primeiramente através da família e dos grupos com quem interage. Desde cedo, a criança está em contacto com as regras devido às rotinas exigidas pelos pais, e é esse o primeiro contacto das mesmas com as regras (Piaget, 1994).

Estes autores defendem ainda, que devido a essas regras externas, a criança começa a agir conforme os seus interesses, ou seja, evitando a punição, ou para receber um elogio/recompensa, respeitando as regras apenas por obediência. O educador deverá ter esta noção, e levar a criança a compreender o porquê da existência de regras, visto que são necessárias a toda a interação social.

Frequentemente, é através da interação social, que surgem os conflitos, que devem ser encarados pelo educador como uma forma de aprendizagem, como oportunidades para ajudar as crianças a «reconhecerem as perspetivas próprias e as dos outros e aprenderem, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis e respeitosas para todas as partes envolvidas» (Vinha & Tognetta, 2009, p.534).

O educador deve ser um mediador de conflitos, ajudando as crianças a encontrar as suas próprias soluções, estimulando o desenvolvimento da autonomia e a cooperação entre as mesmas. Piaget e Kohlberg, referem que gradualmente a criança irá adquirir a competência de descentração, ou seja, de se colocar no lugar do outro. Para Piaget (1994), a criança quando já adquiriu a competência de se descentrar, já está consciente do seu eu, e já consegue «libertar-se do pensamento e da vontade do outro» (p.81), ou seja, já começa a entrar na autonomia e a interiorizar as regras, vendo as mesmas como necessárias. Começa assim a cumpri-las porque compreende o seu verdadeiro significado e a sua importância para o bem estar de todos.

O papel do adulto é muito importante no processo de aquisição de regras pelas crianças. Como já foi anteriormente referido, o educador deve estimular a criança a refletir sobre os seus atos, pois «a intervenção do adulto no sentido de orientar as crianças a refletir sobre os sentimentos, desejos e necessidades do outro pode ser mais efetiva do

que lembrar uma regra que pode ser contrária aos seus próprios desejos» (Nunes, 2009, p.216).

Apesar da extrema importância do cumprimento de normas e da necessidade da aplicação de sanções perante as transgressões, o educador deverá valorizar também os atos positivos da criança, isto é, deverá ter em sua mente a importância do reforço positivo.

Segundo Miltenberger (2012) um reforço é o processo de consequência de um comportamento que poderá ser positivo ou negativo. Este mesmo autor define o reforço positivo como algo que incentiva um estímulo do comportamento, e o negativo, como algo que impede esse mesmo estímulo. Para além do que já referimos anteriormente acerca da importância das crianças compreenderem as normas, consideramos relevante explicar o reforço positivo segundo a perspectiva de Skinner.

Skinner (1974) refere que «um reforço positivo fortalece qualquer comportamento...»<sup>4</sup>(p.51). Assim, o educador, para além de levar a criança a compreender ações incorretas, deve valorizar a mesma quando esta tem atitudes corretas/positivas, levando-a ao entendimento, à reflexão e interiorização do quanto é positivo determinado comportamento. Através desse reforço esse mesmo comportamento positivo servirá como estímulo e «será provável que ocorra futuramente»<sup>5</sup>(Mitterberger, 2012, p.61).

Por sua vez, Bandura (1974), refere que «as pessoas não funcionam em isolamento. Como seres sociais observam a conduta dos outros, em que os mesmos são recompensados, ignorados ou punidos»<sup>6</sup> (p. 860) e como tal aprendem através da observação dos comportamentos. Este autor, concorda com a teoria de Skinner, quando este afirma que o reforço influencia a forma de agir do indivíduo perante determinadas situações, mas refere que sem o reforço a criança pode aprender na mesma sobre os comportamentos, ou seja, apenas por observação de quem a rodeia, através da modelagem, em que o indivíduo irá adotar comportamentos semelhantes aos que observou. Bandura (1971), diz-nos ainda que através da observação, os indivíduos não só aprendem a seguir o modelo, como também adquirem competências para responder a situações futuras.

---

<sup>4</sup> No original em inglês: « A positive reinforcer strengthens any behavior...».

<sup>5</sup> No original em inglês: «When a behaviour is strengthened is more likely to occur again in the future».

<sup>6</sup> No original em inglês: « People do not function in isolation. As social beings, they observe the conduct of others and the occasions on which it is rewarded, disregarded, or punished».

Após analisarmos ambas as perspectivas de Bandura e Skinner, julgamos que o educador deve encontrar um meio termo para que a criança cresça num ambiente positivo, em que as atitudes sejam valorizadas e que possa também encontrar estratégias que motivem o bom comportamento. Assim, a nosso ver é importante o reforço positivo. Por outro lado, consideramos que esse reforço deve ser comedido, visto que é importante que a criança se comporte bem por si mesma, não esperando uma recompensa. Assim, estaremos a estimular a autonomia e não a heteronomia, como nos explica Piaget (1994).

O educador deve ter em mente que é um modelo para o seu grupo, por consequência, deverá adotar atitudes baseadas no respeito, para que as crianças possam seguir o seu exemplo para com os seus pares.

Em conclusão, e tendo como referência os autores atrás citados, consideramos que a interação social é a base da moralidade. Assim sendo, o educador deverá promover atividades e estratégias em que as crianças possam cooperar umas com as outras, partilhando os seus pontos de vista, para que se tornem conscientes de si mesmas e dos outros. Neste sentido, vamos explorar o papel das normas sociais em toda a Educação Pré-Escolar, focando-nos no desempenho do educador de infância, no processo de aquisição de normas sociais pelas crianças e na descrição de estratégias, que possam ajudar tanto as crianças como o próprio no desenvolvimento social e moral do seu grupo.

### **3. O papel das normas sociais na Educação Pré-Escolar**

#### **3.1. As normas sociais nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

Com o objetivo de perceber de que forma as normas sociais se encontram nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, documento orientador da prática pedagógica dos educadores de infância, procedemos à sua análise. Este mesmo documento encontra-se estruturado por três grandes áreas de conteúdo, tais como: área de Formação Pessoal e Social, área de Expressão e Comunicação, e a área do Conhecimento do Mundo. Apesar das normas sociais estarem presentes nas três áreas anteriormente referidas, destaca-se a área de Formação Pessoal e Social, em que existe um maior foco das normas sociais.

A área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal relativamente a todas as outras, e tem como objetivo promover nas crianças «atitudes e

valores que lhe permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida» (Ministério da Educação, 1997, p.51).

Segundo o Ministério da Educação (1997), a Educação Pré-Escolar tem um papel deveras importante na educação para os valores, promovendo a interação social, que permitirá à criança um contacto com diferentes perspectivas e valores, possibilitando que a mesma tome «consciência de si e do outro» (p.52). Cabe assim ao educador, facilitar um ambiente relacional entre adultos e crianças, para que todos tomem consciência da existência de diferentes valores, promovendo o respeito mútuo. A atitude do educador revela-se importante em todo o processo de aprendizagem das crianças, pelo que aquele deve lembrar-se que é um modelo para as mesmas e a forma como as valoriza «estimula e encoraja os seus progressos» constituindo «um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si» (Ministério da Educação, 1997, p.53).

Cabe também ao educador facilitar um ambiente que promova a autonomia individual e coletiva, que desenvolva responsabilidades, nomeadamente, na participação da vida democrática do grupo, pois segundo o Ministério da Educação (1997), esta participação «passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas pelo grupo e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las» (p.54). Assim, contribuirá para uma maior responsabilização por parte das crianças e para o bem estar coletivo. Não obstante, não basta definir as regras, é necessário que as crianças compreendam o sentido das mesmas.

Se as regras forem construídas pelo grupo, farão com que as crianças adquiram vontade de as cumprir e obtenham mais sentido de responsabilidade, «estas normas e outras indispensáveis à vida comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva» (Ministério da Educação, 1997, p.36).

Esta participação do grupo não se deve limitar apenas às regras e tarefas existentes na sala de atividades, mas sim a tudo o que leve as crianças a tomarem consciência de si, dos seus valores, e dos seus atos, assim como os das outras crianças, respetivamente. O diálogo entre o grupo, e o debate sobre diversas situações na sala, são fundamentais neste processo visto que:

«A vida em grupo implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciência de perspectivas e valores diferentes, que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença» (Ministério da Educação, 1997, p.54).

Para além da grande área por nós anteriormente referida, a área de Expressão e Comunicação também se revela muito importante no desenvolvimento social e moral da criança.

A área de Expressão e Comunicação engloba vários domínios, tais como: a Expressão Motora, a Expressão Dramática, a Expressão Plástica e a Expressão Musical, e estes domínios devem estar todos interligados, «porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros» (Ministério da Educação, 1997, p.56).

Destes domínios, no que diz respeito às normas sociais, destacamos a Expressão Motora, em que a criança começa progressivamente a ter noção do seu corpo e em que através dos jogos de movimento «com regras progressivamente mais complexas» se criam «ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras» (p.59).

Destacamos ainda a área de Expressão Dramática, que é um «meio de descoberta de si e do (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais» (Ministério da Educação, 1997, p.59). É também uma forma de a criança poder explorar vivências do seu quotidiano, de «se autodescobrir, de se afirmar, de tomar contacto com diferentes situações sociais» (Marques, 2013, p.14).

Este contacto com diferentes situações sociais revela-se essencial, pois segundo Marques (2013):

«Através da realização de atividades de jogos dramáticos, como dramatização de histórias conhecidas ou inventadas, representação com fantoches, é possível proporcionar à criança um meio de exteriorizar os seus sentimentos e a possibilidade de comunicar e trabalhar com o outro, num processo interativo de troca de ideias, saberes e sentimentos, que a ajudará a conhecer-se, a afirmar-se e a descobrir o outro, adquirindo assim competências essenciais para a sua formação pessoal e social» (p.16).

Por fim, a área do Conhecimento do Mundo, valoriza a curiosidade natural de cada criança, em compreender o mundo que a rodeia, através de oportunidades de contactar com diversas situações do seu quotidiano, no âmbito do qual o educador deve «proporcionar à criança oportunidades de se situar na relação consigo própria, com os outros, com o mundo social e também de refletir como se relaciona com o mundo físico» (Ministério da Educação, 1997, p.79).

Concluimos, assim, que se torna fundamental que o educador tenha consciência da importância de haver transversalidade de todas as áreas de conteúdo, contribuindo para o bem estar coletivo e para o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Tal como referem Gaspar, Montês e Piscalho (2010),

«As diferentes áreas de conteúdo, referenciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, sugerem que o desenvolvimento de atitudes de relação com os outros é um contributo muito importante para o futuro das crianças, dado que tudo aquilo que aprendem na idade pré-escolar servirá de base para a construção da sua personalidade e também para serem pessoas com regras, valores e atitudes, que permitam respeitar o outro» (p.42).

### **3.2 O educador no processo de aquisição de normas sociais no jardim de infância**

«O educador deve ser um simples companheiro para as crianças. Só então, surgirá a verdadeira disciplina consentida e desejada pelas crianças» (Piaget, 1994, p.271).

Sendo a Educação Pré-Escolar, a primeira etapa da educação básica de cada criança, cabe aos educadores de infância promoverem nas mesmas, um desenvolvimento equilibrado, positivo e consciente. Para tal é necessário conhecermos cada criança como um ser individual, com características diferentes e interesses próprios, assim como a evolução de cada criança, pois «estas práticas são necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades» (Ministério da Educação, 1997, p.25).

Como nos encontramos inseridos numa sociedade e sendo através da mesma que nos desenvolvemos conjuntamente com a interação social, é importante clarificar valores nas crianças para que aprendam a dar «valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir» (Ministério da Educação, 1997, p.52).

É muitas vezes na interação, que surgem os conflitos entre as crianças e cabendo aos educadores saberem gerir essas situações, nunca se esquecendo que são o modelo para as crianças e que deverão ter uma postura exemplar. O modelo tem que ser «exemplar porque a criança não vai aprender o que é falado, mas com os atos de quem fala» (Vinha, 1999, p.22).

Quando o educador se encontra perante um conflito entre as crianças não deverá solucionar o mesmo, sem primeiramente entender as perspetivas de cada criança, ou seja, é importante compreendermos de facto o que se passou para gerar o conflito, recorrendo ao diálogo e questionarmo-las, pedindo-lhes que nos contem o que se passou. Como Brazelton (2006) refere: «certifique-se de que a criança compreende o que fez, pedindo-lhe que lhe conte. As palavras dela valem muito mais do que as suas» (p.43). Ao questionarmos a criança, percebemos se de facto compreendeu a sua atitude e em conjunto com a mesma refletir, encontrando a solução, pois os «erros devem ser vistos como necessários à aprendizagem» (Brazelton, 2006, p.43).

O educador não deve esquecer ainda que a sua «intervenção deve ser adequada, construtiva. Atuar como interlocutor ou mediador do problema, da discussão para que as crianças possam chegar a uma conclusão» (Vinha, 1999, p.20).

De forma a diminuir os conflitos entre as crianças e contribuindo para o seu desenvolvimento moral, é necessário a construção de normas na sala. Tal como referem Gaspar, Montês & Piscalho (2010) «os educadores de infância 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» (p.42). Mas a construção das regras, não deve ser feita apenas pelo educador, deverá construí-las com as crianças, aumentando assim a responsabilidade das crianças em cumpri-las, e serão melhor compreendidas pelas crianças, visto que foram decididas pelas mesmas. Assim, o educador deverá promover um papel ativo da criança incentivando a sua participação. Será através desta interação, e da partilha do poder entre educador e criança, que promoveremos uma aprendizagem acerca da cidadania, desenvolvendo, assim, «a autonomia coletiva» do grupo. (Ministério da Educação, 1997, p.53).

Torna-se essencial que o educador promova um ambiente de respeito e cooperação entre todos, de forma a que as crianças possam adotar o seu bom exemplo.

O educador deve estar em constante reflexão acerca da sua prática, contribuindo para a melhoria da sua própria prática pedagógica, promovendo sempre as melhores atitudes para atingir o seu maior objetivo: o crescimento e desenvolvimento de cada criança.

No sentido de ajudar o seu grupo a evoluir tanto a nível social como moral, poderá recorrer a diversas estratégias, de acordo com os interesses e necessidades das crianças, contribuindo para a estabilidade e para o crescimento positivo das mesmas.

Podemos então concluir que o educador na sua prática pedagógica terá de ir mais além do que refere Piaget (1994).

Em seguida abordaremos algumas estratégias que poderão ser úteis ao longo da prática pedagógica do educador de infância.

#### **4. Estratégias de intervenção para a aquisição de normas sociais no jardim de infância**

Na realização da sua prática pedagógica o educador pode recorrer a estratégias de intervenção que ajudem as crianças a desenvolverem-se tanto a nível social como moral.

Para além de ser necessário conhecer cada criança individualmente, nunca se pode esquecer de que é um modelo para as mesmas.

Primeiramente, e como estamos inseridos numa sociedade, e em constante interação consideramos importante transmitir às crianças a importância das boas maneiras, visto que são essenciais no nosso dia a dia como refere Brazelton (2010) «ensinar uma criança a ter boas maneiras constitui uma parte importante da educação» (p.31). Segundo este mesmo autor, as boas maneiras refletem os nossos valores e são fundamentais para mostrar o respeito que temos pelas pessoas que nos rodeiam. O educador deve promover essa importância, começando por si e dando o seu exemplo a cada dia para que as crianças interiorizem as boas maneiras, mas acima de tudo compreendam a sua importância para uma boa interação social.

No jardim de infância, o educador deverá estruturar a sua prática pedagógica envolvendo o carácter lúdico que é imprescindível na educação de infância, visto que estamos perante crianças e uma vez que a intenção do educador é a de proporcionar atividades que cativem e motivem as mesmas.

Assim, ao recorrermos ao lúdico e atendendo principalmente às necessidades do grupo, o educador poderá abordar assuntos como a necessidade de regras. Deverá envolver as crianças, levando as mesmas a entender a sua importância, mas de forma simples, ou seja, através do brincar. Através do lúdico o educador poderá proporcionar às crianças um ambiente motivador e estimulante, desenvolvendo «situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança» (Ministério da Educação, 1997, p.26).

Conjuntamente com o lúdico, o educador poderá também recorrer à literatura para a infância, que aborda muitas vezes questões da moralidade.

Ao escolhermos uma história em que as personagens tenham comportamentos adequados ou inadequados o educador poderá questionar as crianças acerca da situação em questão levando-as a uma reflexão crítica sobre o assunto, pois «a escolha da história pode proporcionar questionamentos morais quanto às atitudes e ações dos personagens e assim estimular a capacidade crítica da criança» (Mallman, 2011, p.22).

Segundo Oliveira (2007), o educador de infância deve recorrer diariamente à literatura para a infância com o objetivo de «desenvolver um trabalho voltado para a construção da moralidade infantil, por intermédio, principalmente, da clarificação dos valores sociais e morais que irão permear todo o julgamento das crianças, no que se refere às ações das personagens» (p.109).

Para além dos instrumentos aos quais o educador pode recorrer para que as crianças cresçam e se desenvolvam a nível social e moral, não se pode esquecer que um ambiente educativo positivo também se revela um instrumento fundamental para esse processo, isto porque devemos proporcionar às crianças a participação das mesmas «no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum das regras coletivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva» (Ministério da Educação, 1997, p.36), desenvolvendo assim, a participação das mesmas na vida democrática do próprio grupo. Como tal, cabe ao educador promover um ambiente em que a criança se desenvolva de forma autónoma, pois «se o objetivo é formar um ser humano autónomo, criativo etc, a sala tem que ter um ambiente em que tudo isso seja possível de acontecer» (Vinha, 1999, p.17).

A construção da autonomia, passa também pela partilha do poder entre o educador e o grupo. É importante que haja uma relação positiva entre o educador e as crianças, levando a que as mesmas resolvam os seus próprios problemas e tomem decisões. Como já referimos, o educador deve ser o exemplo, por isso não poderá querer promover boas atitudes se não começar primeiramente por si, pois que, segundo Hohmann & Weikart, (2004) as suas atitudes positivas serão o exemplo para o grupo, não esquecendo que, segundo estes mesmos autores, «mesmo num clima de apoio em que há partilha do poder, as interações positivas não são automáticas, vão-se formando ao longo do tempo» (p.75).

Esta partilha do poder, passa pela elaboração de regras da sala, em que o educador deverá, segundo Piaget, (1994), dar a oportunidade às crianças de elaborar as regras, pois

estas são necessárias à convivência social e por isso devem «ser cultivadas pelas próprias» (p.266).

Esta estratégia revela-se muito importante no desenvolvimento da autonomia moral na criança, visto que ao construir as regras, cumprirá mais facilmente as mesmas.

Para além da construção de regras, os jogos em grupo são uma das estratégias, também apontada por Piaget (1994), às quais o educador poderá recorrer para desenvolver a autonomia nas crianças. Esta estratégia ajudará as crianças a sair do egocentrismo e da heteronomia.

Segundo Kamii e DeVries (1991), para que a criança seja autónoma e construa as suas próprias regras, os educadores poderão recorrer a duas alternativas: a integração no jogo com as crianças, ou na redução do seu poder. Essa redução do poder passa pelo facto de serem as próprias crianças a encontrarem a solução para os seus problemas.

A redução do poder do adulto revela-se fundamental para o crescimento e para o desenvolvimento da capacidade da criança se colocar no lugar do outro. Se o adulto não der espaço à criança, esta não se pode tornar independente nas suas decisões, e não terá noção das consequências dos seus atos, ou seja, a coação externa do adulto, segundo Piaget (1994), «não destrói o egocentrismo: ela o encobre e o disfarça» (p.64).

A cooperação revela-se determinante no desenvolvimento das regras, pois segundo Kamii e DreVries (1991), «cooperação quer dizer ‘operar’ junto, na negociação de regras que são aceitáveis para todos os envolvidos» (p.34).

Considera-se portanto importante a prática de jogos em grupo, visto que é uma estratégia valiosa na promoção da autonomia nas crianças, e torna-se pertinente que o educador dê espaço às crianças para jogarem livremente, pois as mesmas têm de jogar, ver e sentir por si as consequências dos seus atos, e posteriormente encontrarem as suas próprias soluções, desenvolvendo a sua capacidade de descentrar e começar a coordenar os diferentes pontos de vista, respeitando-os.

Sendo as regras tão importantes para uma boa convivência social, os jogos são um bom caminho para o desenvolvimento da criança, nomeadamente na promoção da capacidade da criança se colocar no lugar do outro, desenvolvendo o respeito mútuo.

Em síntese, defendemos que é importante desenvolver estratégias diversificadas e motivadoras em que se promova a interação entre as crianças, incentivando a participação das mesmas no seu processo de aprendizagem, cabendo assim ao educador promover «situações em que a criança possa participar e usufruir de atividades conjuntas,

dando-lhe oportunidade para construir interações sociais simples e positivas» (Portugal e Laevers, 2010, p.124).

## Capítulo II – Metodologia

### 1. Natureza do estudo

O nosso estudo foi desenvolvido em contexto de jardim de infância no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e teve como objetivo o desenvolvimento social e moral de um grupo de crianças, o que implicou o desenvolvimento de uma estratégia de investigação-ação no âmbito da prática pedagógica, fundamentalmente foram utilizados métodos de natureza qualitativa.

Para dar início à nossa investigação foi necessário definir uma metodologia que nos ajudasse a responder às nossas questões, pois segundo Fortin, Cotê & Fillion (2006) é necessário que o investigador determine «a sua maneira de proceder para obter as respostas às questões da investigação» (p.53).

Recorremos a uma estratégia de investigação-ação. Bessa, Coutinho, Dias, Ferreira, Sousa & Vieira (2009) definem a investigação na ação, como sendo «uma metodologia de pesquisa essencialmente prática e aplicada que se rege pela necessidade de resolver problemas reais» (p.361). Neste sentido, considerámos esta estratégia a mais adequada, visto que nos deparamos no início da prática com comportamentos por vezes inadequados do grupo. Segundo Meyer (2000) na investigação-ação é essencial que «os participantes percebam a necessidade de mudar e que estejam dispostos a desempenhar um papel ativo no processo de mudança»<sup>7</sup> (p.178), preocupação que guiou a nossa intervenção dado que é importante que todos percebam cada estratégia implementada e o seu objetivo, interiorizando o mais importante. Bessa et. al (2009) referem ainda que nesta metodologia é central a ação que tem como objetivo a mudança. Esta mudança não passa somente pelas crianças mas implica os educadores que devem manter na sua prática pedagógica uma constante reflexão crítica, com o objetivo de melhorar a sua prática educativa. Estes quando se deparam com problemas, precisam de refletir criticamente sobre a sua intenção educativa, para poderem encontrar as melhores soluções.

Os métodos qualitativos revelam os mais adequados ao nosso estudo visto que estes permitem-nos compreender em detalhe os comportamentos observados no ambiente natural dos participantes, dando-nos a possibilidade de identificar se a forma como se

---

<sup>7</sup> No original em inglês: «Participation is fundamental to action research: it is an approach which demands that participants perceive the need to change».

comportam está relacionada com o contexto em que estão inseridos. Hennink, Hutter & Bailey (2011).

A metodologia qualitativa para além da compreensão, tende a «fazer ressaltar o sentido ou o significado que o fenómeno estudado reveste para os indivíduos» (Fortin, Cotê & Filion, 2006, p.31), o que neste estudo é central, dado que pretendíamos perceber qual o significado que as crianças dariam a cada estratégia por nós implementada.

## **2. Questão de pesquisa**

Considerando os resultados do diagnóstico inicial realizado na prática pedagógica, foi definido a seguinte questão de partida:

- Como orientar a prática pedagógica no jardim de infância, para a promoção de comportamentos adequados às normas sociais construídas pelo grupo e para o desenvolvimento pessoal e social da criança?

## **3. Objetivos**

Uma vez realizado o diagnóstico e definida a questão de partida, delineámos os seguintes objetivos:

### **Gerais**

- Promover o desenvolvimento moral e social das crianças;
- Incentivar a participação democrática das crianças no grupo.

### **Específicos**

- Desenvolver a consciência das boas e más práticas no jardim de infância;
- Construir de forma participada as normas sociais do grupo;
- Adotar atitudes e comportamentos adequados às normas construídas pelo grupo;
- Apreciar a adequação dos comportamentos dos pares relativamente às normas construídas pelo grupo.

#### **4. Participantes no estudo**

O presente estudo foi realizado numa sala de jardim de infância pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social na cidade de Faro, e teve como foco um grupo de 23 crianças, 13 meninos e 10 meninas. Das 23 crianças 21 tinham 4 anos de idade e as 2 crianças restantes tinham 3 anos de idade.

Apesar deste estudo incidir sobre o grupo de crianças, a participação da educadora cooperante e da auxiliar considera-se fulcral visto que a ação de todos os participantes teve o mesmo objetivo, todos colaboraram para dar o melhor às crianças.

#### **5. Procedimentos metodológicos**

##### **5.1 Análise documental**

De forma a compreender a importância que a instituição e a própria educadora cooperante atribuíam às normas sociais, decidimos analisar dois documentos enquadrados da ação educativa: o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Grupo.

Esta análise constituiu uma mais valia na medida em que o estudo proposto foi ao encontro dos nossos objetivos e também ao encontro dos objetivos da instituição e da educadora cooperante, encontrando-se no Projeto Educativo da instituição: «a cidadania deve fazer parte dos projetos escolares, da proposta pedagógica, do dia a dia. Essa meta deve ser seguida e conquistada por todos os educadores. Por isso percebemos que alguns valores e atitudes devem e podem ser trabalhados desde o pré-escolar de modo a que as crianças possam crescer em harmonia, sabendo respeitar-se a si e depois aos outros» (2013/2015,p.3).

##### **5.2 Observação**

Ao longo do nosso estudo a observação revelou-se muito importante. Hennink, Hutter & Bailey (2011), definem o conceito de observação como sendo «um método de pesquisa que permite aos investigadores observar sistematicamente e registrar ações de comportamento das pessoas e as suas interações» (p.170). A observação durante a investigação, segundo Fortin, Coté & Fillion (2006), «é um elemento essencial do

conhecimento e está no centro do processo de investigação» (p.48). Neste sentido, ao longo do nosso estudo recorreremos à observação direta, à observação participante e à observação por meio de videogravação/fotografia, tipos de observação que consideramos instrumentos relevantes de recolha de dados que contribuirão para o diagnóstico e para a análise e interpretação dos nossos resultados.

### **5.2.1 Observação direta**

A observação direta foi fundamental em todas as fases do nosso estudo pois «é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha de informações» (Compenhoudt & Quivy, 2003, p.164).

Segundo estes mesmos autores, os métodos de observação direta são os «únicos métodos de investigação social que captam comportamentos no momento em que eles se produzem» (p.196). Assim este método constitui-se essencial ao nosso estudo, pois através da observação direta conseguimos identificar as necessidades do grupo relativamente às regras, observar as reações das crianças à implementação das estratégias, e finalmente observar e interpretar as mudanças dos comportamentos, caso existissem, durante um período de tempo.

Segundo Fortin (1996), este tipo de observação revela-se fundamental no estudo dos comportamentos humanos num determinado período de tempo. De forma a que a nossa observação fosse mais específica procedemos à construção de uma tabela de registo de comportamentos para o diagnóstico que nos permitiu identificar quais as necessidades do grupo relativamente ao desenvolvimento pessoal e social (anexo I).

A aplicação deste instrumento veio revelá-lo como pouco específico para atingir os nossos objetivos, o que implicou a elaboração de uma nova tabela (anexo II).

### **5.2.2 Observação Participante**

Como a fase de diagnóstico revelou que a nossa investigação deveria ter como objetivo a implementação de estratégias que visassem promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças, não poderíamos deixar de participar ativamente na elaboração e desenvolvimento das mesmas com as crianças. Julgamos esta experiência ter sido uma mais valia no nosso processo de formação profissional visto que pudemos observar de perto as reações das crianças a cada estratégia realizada e avaliar os seus

resultados. Hennink, Hutter & Bailey (2011), referem que através da participação ativa nas atividades diárias dos participantes poderemos aprender sobre o comportamento dos mesmos.

### **5.2.3 Observação indireta: vídeo e fotografia**

A observação através das gravações de vídeo e fotografias permitiu-nos registar os momentos para observação e análise posterior o que em determinadas situações quase se tornou indispensável. Hennink, Hutter & Bailey (2011), consideram que «o uso do vídeo pode facilitar uma observação detalhada, porque pode parar o vídeo ou rever algumas cenas. Pode permitir tirar notas mais detalhadas do que em outros tipos de observação» (p.187).

Para além do vídeo recorreremos ao uso da fotografia, para registar ações das crianças, para fotografar os registos das estratégias, que julgamos essenciais ao nosso relatório de investigação.

### **5.3 Notas de campo**

As notas de campo são fundamentais ao nosso estudo, visto que sendo as crianças espontâneas, não nos era possível registar através de outro método as suas ações, ou reações em vários momentos da prática pedagógica, referente ao nosso estudo. Neste sentido, resolvemos registar através de uma tabela (anexo III), os momentos significativos e a nossa própria interpretação acerca dos mesmos. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são «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» (p. 150).

## **6. Procedimentos éticos (informação escrita e consentimento informado dos encarregados de educação)**

Para dar início ao nosso estudo, foi necessário procedermos à elaboração de documentos que tinham como objetivo garantir a confidencialidade de todos os participantes no estudo. Primeiramente foi construído um documento (anexo IV), para ser entregue e assinado pelos encarregados de educação, a fim de nos permitir fotografar e

filmar os seus educandos, garantindo-lhes que toda a informação recolhida, seria usada única e exclusivamente para fins académicos. Segundo Fortin (1996), «é importante tomar todas as disposições necessárias, direitos e liberdades das pessoas que participam nas investigações» (p.116).

Posteriormente, como a finalidade do trabalho de investigação a desenvolver era a elaboração do presente relatório, surgiu a necessidade de elaborar outro documento (anexo V), cujo objetivo foi o de informar os encarregados de educação do que iria ser realizado um estudo, na sala de atividades, sobre as normas sociais. Os encarregados de educação foram informados que este estudo consistia na implementação de diversas estratégias com vista na melhoria dos comportamentos das crianças, referindo novamente que seria respeitada toda a informação dos participantes, bem como a confidencialidade das mesmas.

### **Capítulo III - Estratégias de intervenção implementadas**

Considerando os resultados do diagnóstico realizado, planeou-se o desenvolvimento de uma estratégia ao longo da Prática de Ensino Supervisionada cujo objetivo foi o de ajudar as crianças no seu desenvolvimento social e moral.

De seguida iremos, segundo a ordem cronológica da implementação descrever cada uma das estratégias de intervenção concretizadas.

#### **1. Mapa de pares**

Diariamente, a cada saída da sala, era solicitado às crianças que ordenadamente se colocassem em pares, formando um comboio. De início verificámos que algumas crianças revelavam dificuldade na formação do comboio, desestabilizando o grupo, acabando por haver uma dispersão do mesmo que dificultava a sua organização.

De forma a contribuir para uma melhor organização do grupo de crianças, no dia 17 de Dezembro de 2013, foi construído um mapa de pares, em que colocámos as crianças que se demonstravam mais calmas com as que revelavam o oposto. Esta decisão teve como objetivo a separação das crianças que se mostravam mais agitadas, para que nesse momento pudessem acalmar e seguir de forma organizada no comboio. De forma a nos orientarmos construímos previamente uma planificação com os objetivos e competências que pretendíamos que as crianças adquirissem (anexo VI).

Para que as crianças pudessem acompanhar o que lhes iríamos propor decidimos então expor o respetivo instrumento na sala. Este foi realizado em cartolina de acordo com o tema do Projeto Curricular de Grupo «Aqui há mar», em que a cartolina azul representava o mar, tendo sido feitos barcos, com duas velas. Cada barco tinha duas velas, com as fotografias, de cada par de crianças.

#### **2. Organização dos grupos por área**

A sala encontra-se dividida pelas seguintes áreas: «área da casinha, área dos jogos de mesa, área da biblioteca, área das construções e a área da pintura». Ao longo da observação direta, pudemos concluir que a maior parte das crianças escolhia a «área da casinha» para brincar, o que por vezes gerava conflitos, visto que a área é pequena. A

maioria das crianças queriam estar no mesmo sítio, ao mesmo tempo e a brincar com as mesmas coisas.

Para que houvesse uma organização na sala, e a diminuição dos conflitos, houve a necessidade de implementar no dia 8 de Janeiro de 2014 uma nova estratégia.

Por forma a nos orientarmos construímos previamente uma planificação com os objetivos e competências que pretendíamos que as crianças adquirissem (anexo VII).

Começámos por construir uns cartões em cartolina que limitassem o número de crianças por área. Cada cartão correspondia a cada área, e continha um número de crianças que poderiam estar nas mesmas. Quando uma criança queria estar na «área da casinha», teria de colocar a sua respetiva foto, na área pretendida, quando quisesse mudar de área e caso o número de lugares estivesse ocupado com outras crianças, teria de esperar. O nosso objetivo, para além dos já referidos anteriormente, seria também que a criança se tornasse autónoma, ao colocar a sua própria fotografia no espaço pretendido, e soubesse esperar pela sua vez de brincar, respeitando assim os seus colegas. Mas, para além disso, pensamos que ao limitar o número de crianças por área, as outras começariam a ser também áreas de interesse, por parte das crianças.

De forma a obter um número equilibrado de crianças por área, e tendo em conta o espaço das mesmas, concluímos que deveríamos atribuir um número limitado de lugares por área.

### **3. Exploração pedagógica do conceito «Boas maneiras»**

De forma a promover o desenvolvimento social e moral das crianças e estimular a interação social positiva, começámos por explorar o significado das boas maneiras. Através da observação direta e participante verificámos a necessidade de desenvolver a importância do respeito mútuo. Neste sentido, começamos pela abordagem do conceito de boas maneiras no dia 3 de Fevereiro de 2014. Construímos previamente uma planificação com os objetivos e competências que pretendíamos que as crianças adquirissem (anexo VIII).

Começámos por explorar as palavras que considerámos mágicas, de forma individual, dando exemplos de situações em que as poderíamos utilizar no dia a dia. Recorremos ao lúdico para que as crianças entendessem de forma simples o que lhes queríamos transmitir, passando pela exploração do significado de cada palavra e por fim, de uma música que retrata momentos em que poderemos recorrer a essas mesmas

palavras. Para nos ajudar na análise e interpretação dos resultados da implementação, recorreremos à observação do vídeo da mesma. Para a sua análise construímos duas grelhas de observação. A primeira grelha que nos permitiu perceber quantas crianças participaram na atividade (anexo IX), e uma segunda grelha com o significado das palavras atribuídos pelas crianças que participaram (anexo X).

#### **4. Dramatização**

Após a exploração das boas maneiras com o grupo, focando-nos no desenvolvimento moral, procedemos a uma dramatização na sala de atividades, no dia 4 de Fevereiro de 2014, que tinha como objetivo que as crianças identificassem os comportamentos menos adequados da personagem principal. Como refere Vinha (2009) é necessário «oferecer sistematicamente oportunidades para que a construção de valores morais aconteça, como um objeto do conhecimento que depende da tomada de consciência e, portanto, de momentos em que se possa pensar sobre o tema» (p.536).

Construímos previamente uma planificação com os objetivos e competências que pretendíamos que as crianças adquirissem (anexo XI).

Para que as crianças tomassem consciência do tema, realizámos uma dramatização, construindo um guião inspirado na história «O Rato Renato porta-se mal» da autora Anna Casalis (anexo XII), que retrata a vida de um rato que sempre que sai com a sua mãe tem um comportamento inadequado, não obedecendo ao que a mesma lhe pede. Esta história tem uma moralidade e que considerámos adequada ao objetivo pretendido. Como já foi referido anteriormente, o objetivo era o despertar o sentido de incumprimento de regras, pois o grupo demonstrava alguma dificuldade em aceitar as instruções dos adultos.

Ao longo da dramatização foi incentivada a participação das crianças, através de questões feitas por nós, levando-as a refletir sobre os comportamentos do personagem.

Para nos ajudar na análise e interpretação dos resultados da implementação desta estratégia, recorreremos à observação do vídeo da mesma. Para a sua análise construímos uma grelha de observação com os três momentos da dramatização, os objetivos dos mesmos, e as reações das crianças às ações das personagens (anexo XIII).

## 5. Construção e divulgação de normas na sala de atividades

Após termos percorrido um caminho marcado pela implementação de estratégias com o objetivo de estimular a boa relação no grupo e de modo a que as crianças compreendessem a importância das regras para a boa convivência, resolvemos explorar novamente comportamentos inadequados, de forma a incentivar o espírito crítico das crianças. Neste sentido, no dia 5 de Fevereiro construímos as regras com o grupo, em que recorremos à literatura infantil. Segundo Oliveira (2007), «um ambiente pedagógico, no qual haja o trabalho com o processo de construção da moralidade, visando a construção de uma moral autónoma, por meio de textos da Literatura Infantil, o educador deve favorecer as trocas de pontos de vista entre crianças, auxiliando-as a aprofundarem suas reflexões.» (p.109). Foi construído previamente uma planificação com os objetivos e competências que pretendíamos que as crianças adquirissem (anexo XIV).

Escolhemos a história «João, não sejas rufião» do autor Phil Cox visto que o personagem da mesma recorre várias vezes a comportamentos agressivos para com outras crianças, acabando por ficar sem amigos, devido aos seus comportamentos inadequados. Como ao longo da história houve o incentivo à participação das crianças, construímos duas grelhas de observação da videogravação. A primeira grelha (anexo XV), diz respeito ao número de crianças que participaram na história. Na segunda grelha (anexo XVI), foram registados sete momentos da história e a reação das crianças aos mesmos.

A história escolhida foi considerada adequada devido aos conflitos entre as crianças com que nos fomos deparando ao longo da prática. Sentimos por isso, a necessidade de explorar a mesma, consciencializando as crianças moralmente.

Este foi um passo importante para a construção das regras pelas crianças, porque a história é muito objetiva, favorecendo a identificação de comportamentos idênticos aos que as crianças costumavam desenvolver no jardim de infância.

Após a exploração procedemos à construção das regras. Como recorremos de igual forma à videogravação construímos duas novas grelhas. Na primeira grelha (anexo XVII), verificámos qual o número de crianças a participar na construção das regras, e na segunda grelha (anexo XVIII), analisou-se as regras definidas pelas crianças.

## **6. Mapa do reforço positivo**

Como considerámos relevante valorizar os atos positivos das crianças, procedemos à realização de um mapa do reforço positivo. A sua aplicação foi no dia 9 de Abril de 2014. De forma a nos orientarmos na concretização desta estratégia construámos previamente uma planificação com os objetivos e competências que pretendíamos que as crianças adquirissem (anexo XIX).

Julgamos importante esta intervenção porque, segundo Gesell (2000), valorizar os atos positivos das crianças, assim como as atividades que realizam, torna-se um incentivo à promoção do bom comportamento pelas crianças.

O nosso objetivo, na construção deste mapa, foi motivar as crianças a atingirem as suas próprias metas, compreenderem a importância das regras e desenvolverem o respeito mútuo.

Este mapa foi realizado baseado no tema do Projeto Curricular de Grupo «Aqui há mar», e tendo como título: «As estrelas dos marinheiros». Consistia em colocar uma, ou mais estrelas, a cada dia ou a cada semana, num mapa que se encontrava exposto na sala, consoante as ações positivas de cada criança. Quando houvesse atitudes incorretas, não seria aplicada nenhuma estrela.

A atribuição das estrelas começou por ser feita por nós, mas posteriormente passou a ser feita pelas próprias crianças, ou seja, a decisão de quem deveria receber ou não uma estrela era decisão das mesmas. Tínhamos o objetivo de promover a responsabilidade e a autonomia das crianças.

Para nos ajudar na análise e interpretação dos resultados da implementação desta estratégia, recorreremos à observação de dois momentos distintos na prática: o momento de dia 30 de Abril de 2014 e o momento de dia 7 de Maio de 2014. Para a sua análise construámos uma grelha de observação que é composta por esses dois momentos distintos da prática, verificando qual a participação das crianças na atribuição das estrelas (anexo XX), e uma segunda grelha (anexo XXI), com a atribuição das estrelas e a justificação da mesma, pelas crianças.

## **7. Jogo de regras**

Esta estratégia foi a última que implementámos, tendo a mesma sido realizada no dia 28 de Maio de 2014. Previamente construímos uma planificação com os objetivos e competências que pretendíamos que as crianças adquirissem (anexo XXII).

Considerámos pertinente realizar um jogo que nos permitisse perceber qual a reação das crianças ao jogo e por fim, ver se as regras construídas pelo próprio grupo tinham resultado, ou seja, se tinham sido bem interiorizadas.

Construímos o jogo com recurso a uma caixa e a fotografias que representavam as regras do grupo. Esta estratégia de intervenção teve como objetivo a identificação das regras e a representação das mesmas através de uma dramatização.

O jogo consiste para a criança em um «processo interativo de troca de ideias, saberes e sentimentos, que a ajudará a conhecer-se, a afirmar-se e a descobrir o outro, adquirindo assim competências essenciais para a sua formação pessoal e social» (Marques, 2013, p.16).

Para nos ajudar na análise e interpretação dos resultados da implementação, recorremos à observação do vídeo gravado no momento do jogo. Para a sua análise construímos três grelhas de observação. Na primeira grelha (anexo XXIII), pudemos verificar o número de crianças que participaram no jogo. Na segunda grelha (anexo XXIV), pudemos analisar as crianças que não respeitaram as regras do mesmo e, por fim, na terceira grelha pudemos observar as crianças que acertaram nas regras definidas para o jogo (anexo XXV).

## **Capítulo IV – Apresentação e análise interpretativa dos dados**

Neste capítulo procedemos à apresentação e análise interpretativa dos dados recolhidos ao longo do desenvolvimento do projeto de investigação-ação, desde o diagnóstico até ao processo e resultados das estratégias implementadas.

Enquadram-se as estratégias delineadas e concentradas no Projeto Educativo da instituição e no Projeto Curricular de Grupo da educadora cooperante, por forma a modificar as opções e práticas levadas a efeito.

Apresentamos os resultados que obtivemos em cada uma das estratégias implementadas e realizamos uma reflexão crítica sobre as mesmas.

### **1. Diagnóstico**

Quando iniciámos a Prática de Ensino Supervisionada no jardim de infância, deparámo-nos com um grupo que revelava alguma dificuldade em aceitar o que lhe era pedido, nomeadamente nos momentos em que pretendíamos explorar uma atividade. Demonstravam alguma instabilidade, acabando por não respeitar os momentos de silêncio, dificultando a implementação da mesma. Era-nos portanto difícil criar o ambiente tranquilo pretendido.

Foi-nos ainda possível observar que havia uma dificuldade nas relações dentro do grupo no qual as lutas entre as crianças eram constantes, principalmente no que dizia respeito à partilha de brinquedos o que gerava alguns conflitos. Verificou-se portanto que havia a necessidade de recorrermos ao diálogo de forma a ajudarmos as crianças a chegarem a consenso, incentivando as mesmas a pedirem desculpa, por comportamentos menos corretos.

Perante este cenário verificávamos que havia a necessidade de implementação de algumas regras. As mais prementes diziam respeito ao esperar pela sua vez de falar, o colocar o dedo no ar e a reconhecer a importância da partilha. Acreditámos que estas regras, se fossem implementadas contribuiriam para que as atividades decorressem normalmente.

Constatámos a importância de questionar a educadora cooperante acerca da consciencialização das regras pelo grupo. Começamos por lhe perguntar se as crianças tinham regras na sala. Considerando a educadora, que as crianças tinham consciência dos espaços da sala, isto é, por exemplo, que na «área da biblioteca» não poderiam brincar

com os carros pertencentes à «área das construções», ainda assim, notámos que algumas crianças tinham pouco essa consciência, uma vez que utilizavam os brinquedos em todas as áreas.

A dificuldade na implementação de atividades que começamos por sentir, vimos-la como um desafio, despertando-nos o interesse pela importância de haver regras no jardim de infância, o que nos levou à escolha da temática central da prática pedagógica que está trabalhada neste relatório.

Dada a importância de conhecer bem o grupo e de perceber quais as suas necessidades relativamente aos comportamentos, isto é, de fazermos uma análise diagnóstica decidimos construir uma tabela, com alguns comportamentos padronizados, onde registávamos se eram cumpridos ou não (anexo I).

Esta tabela foi de difícil implementação, para além de apresentar uma quantidade extensa de itens, verificando-se que alguns eram dificilmente observáveis, como os itens relativos à autonomia e à cooperação.

Assim, reformulámos a tabela, construindo uma segunda (anexo II); neste novo instrumento focámos as relações no grupo, as relações entre as crianças e os adultos, bem como o comportamento das crianças relativamente ao material na sala. Foi necessário algum tempo para implementar este instrumento, uma vez que o grupo era grande. O mesmo foi aplicado durante o primeiro mês da Prática de Ensino Supervisionada.

Após termos concluído o registo dos dados de observação com vista ao diagnóstico, procedemos à análise destes. Concluímos que a maior necessidade, encontrava-se nas relações entre as crianças no próprio grupo, no sentido em que sete crianças não ouvem os colegas sem interromper, estando este facto ligado às quinze crianças que não colocam o dedo no ar para falar. O que veio confirmar a nossa interpretação feita preliminarmente. Constatámos que nove crianças não aceitavam a opinião dos colegas, que não aceitavam sugestões dos mesmos ou que não respeitavam opiniões diferentes.

Verificámos que nove crianças revelavam dificuldade em pedir desculpa, só o fazendo quando existia a intervenção do adulto, ao passo que cinco crianças faziam-no, mas de uma forma não consciente, ou seja, somente para não serem punidas, ou para irem brincar de novo.

Algo que gerava imensos conflitos, que se veio a confirmar no diagnóstico foi a dificuldade do grupo em partilhar, visto que onze crianças demonstraram ter dificuldade na partilha.

Havia claramente uma necessidade de explorar a palavra partilha e que as crianças compreendessem qual a sua importância para o bem estar do grupo, assim como a importância do respeito mútuo, para que pudessem respeitar as opiniões dos colegas.

No que diz respeito aos adultos, a maior parte das crianças respeitava as suas decisões. Somente cinco crianças interrompiam os adultos, quatro crianças não seguiam as instruções dadas e três outras crianças repetiam os atos após terem sido chamadas à atenção. Considerámos positivo o respeito pelos adultos e acreditámos que através do diálogo conseguiríamos ultrapassar essa dificuldade.

Por fim, o parâmetro referente ao material, também se revelava como positivo visto que apenas seis crianças não arrumaram o mesmo após a utilização, o que leva a que tivessem de ser alertadas pelos adultos para que o façam.

Relativamente à conservação do material existente na sala, somente duas crianças não utilizaram os lápis de forma correta, recorrendo aos mesmos para brincar e não para pintar. Pensámos que devíamos conversar com as crianças sempre que uma situação dessas acontecesse, explicando a importância da utilização correta do material.

Pudemos concluir que existia uma maior necessidade em estimular o respeito mútuo, proporcionando às crianças uma consciência acerca do bom comportamento, valorizando as interações entre os pares e implementando estratégias que dessem oportunidade ao grupo para crescer de forma saudável, num ambiente positivo, desenvolvendo-se cada criança a nível pessoal, social e moral, tornando-se seres conscientes, solidários e autónomos.

Para nós, foi uma mais valia a construção desta tabela e o respetivo procedimento «in loco», porque nos permitiu analisar em detalhe quais as necessidades de cada criança, podendo de seguida delinear estratégias que as ajudassem a ultrapassar cada dificuldade.

Para melhor compreendermos o contexto em que decorriam as dificuldades detetadas nas crianças confrontamos as mesmas com os projetos institucionais que a seguir se apresentam.

## 2. Análise documental

Para melhor compreendermos a importância que a instituição e a educadora cooperante davam às normas sociais, procedemos à análise do Projeto Educativo e do Projeto Curricular de Grupo, ambos documentos orientadores da prática pedagógica do educador de infância.

O Projeto Educativo da Instituição dava extrema importância à transmissão de valores e atitudes, considerando que todas as crianças possam crescer em harmonia, construindo relações com base no respeito, tomando consciência de si e dos outros. A prática educativa é vista como tendo por objetivo criar condições e um ambiente equilibrado para que as crianças cresçam seguras, para que alcancem o pleno desenvolvimento da criança e inserção na sociedade, como seres autónomos, livres, e solidários (Projeto Educativo,2013/2015,p.3).

Este projeto refere ainda, que a cidadania deve ser uma meta a atingir pelos educadores, explorando valores e atitudes, revelando a importância destes serem trabalhados desde o pré-escolar:

«A cidadania deve fazer parte dos projetos escolares, da proposta pedagógica, do dia a dia. Essa meta deve ser seguida e conquistada por todos os educadores. Por isso percebemos que alguns valores e atitudes devem e podem ser trabalhados desde o pré-escolar de modo a que as crianças possam crescer em harmonia, sabendo respeitar-se a si e depois aos outros» (Projeto Educativo,2013/2015,p.3).

O Projeto Educativo desta instituição segue os objetivos definidos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, em que se destaca o objetivo que visa «promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania» (Projeto Educativo, 2013/2015, p.14).

As normas sociais encontram-se também presentes nas áreas de conteúdo, entre as quais se destacam a Formação Pessoal e Social, a Expressão Dramática, e a área do Conhecimento do Mundo.

Começando pela área de Formação Pessoal e Social, a instituição pretende promover nas crianças atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se «cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida» (Projeto Educativo, 2013/2015,p.16), respeitando as normas e tornando as crianças responsáveis

pelas tarefas que lhe são atribuídas. Nesta área destaca-se ainda a importância atribuída ao desenvolvimento da independência pessoal referente aos hábitos de higiene, alimentação e vestuário e à capacidade de desenvolver um espírito de segurança, solidariedade e de respeito pelos outros.

No que diz respeito à área de Expressão Dramática, a instituição realça que as crianças devem tomar consciência das suas reações, ao passo que na área do Conhecimento do Mundo é relevado o objetivo de que a criança explore o mundo que a rodeia, sabendo agir socialmente.

Torna-se pertinente destacar o principal objetivo do Projeto Educativo, visto este referir que «o trabalho desenvolvido pela nossa equipa pedagógica é planeado e avaliado tendo em vista o pleno desenvolvimento da criança e a sua inserção na sociedade (futuro adulto) como ser autónomo, livre e solidário» (Projeto Educativo, 2013/2015, p.3).

No Projeto Curricular de Grupo, a educadora cooperante definiu para o ano letivo de 2013/2014, o projeto «Aqui há mar» que pretendia consciencializar as crianças sobre o cuidado e a perseveração do ambiente.

Neste documento as normas sociais destacavam-se logo na organização do espaço e do tempo, referindo a educadora cooperante a importância das crianças entenderem a organização e a disposição do espaço e como este podia ser utilizado, promovendo assim a autonomia da própria criança e do grupo. No mesmo projeto referia-se que «(...) ao chegarem à sala e encontrarem os móveis e os materiais arrumados de forma agradável, bem organizados e convidativos, as crianças sentem-se motivadas, sabem escolher o que desejam e colaboram com a organização geral» (Projeto Curricular de Grupo, 2013/2014,p.10).

A educadora destaca como sendo importante no desenvolvimento da autonomia, as rotinas diárias em que as crianças começam a entender que existe uma sequência de acontecimentos, dando-lhes segurança.

Neste projeto também se destacam as normas sociais nas áreas de conteúdo, nomeadamente na Formação Pessoal e Social, na Expressão Motora, na Expressão Plástica, e na Área do Conhecimento do Mundo.

Na área de Formação Pessoal e Social a educadora tem como objetivos promover a «formação da criança tendo em vista a sua inserção na sociedade» (Projeto Curricular de Grupo, 2013/2014, p.17). Nesta área a educadora estabelece os seus objetivos destacando a importância de promover atitudes positivas nas crianças relativamente à vida em grupo, nomeadamente o respeito pelas regras definidas e desenvolvendo o

respeito pelos colegas, pelo espaço e pelos materiais. Nesta área, refere ainda a necessidade de que as crianças se tornem responsáveis pela sua higiene pessoal.

No domínio da Expressão Motora, defende que as crianças deverão adquirir a capacidade de fazer silêncio.

No domínio da Expressão Plástica cabe ao grupo saber conhecer e respeitar as regras de utilização dos materiais.

Por fim, na área do Conhecimento do Mundo a educadora refere que as crianças deverão ser capazes de cuidar da sua higiene, comportarem-se bem no refeitório, promover a educação ambiental e as normas de prevenção rodoviária, ou seja, saber viver em sociedade com normas.

Após analisarmos os dois projetos, pudemos concluir que ambos se preocupavam com a promoção de normas sociais, sendo que o principal objetivo é focado no desenvolvimento social da criança. Preocupam-se ambos os documentos com a forma da criança aprender a conviver em sociedade e com criação de «condições necessárias para que as crianças se desenvolvam harmoniosamente, criando um ambiente educativo equilibrado e estável, para que as crianças cresçam seguras e para que consigam abordar com sucesso as etapas futuras» (Projeto Educativo, 2013/2015, p.3).

Concluimos que ambos os projetos visavam proporcionar um ambiente positivo em que as crianças respeitassem o meio em que estão inseridas, cumprindo normas sociais que contribuam para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade das mesmas, e que crescessem com valores essenciais ao seu crescimento saudável. Apesar de ambos os projetos destacarem a importância das normas, verificamos na prática algumas lacunas na aplicação das mesmas, como já foi referido na nossa análise diagnóstica.

Fase aos dados recolhidos na fase de diagnóstico e no confronto destes com os projetos institucionais ficou justificada a opção de centrar a nossa prática pedagógica na problemática do desenvolvimento pessoal e social das crianças e em estratégias visando a ativação deste âmbito na Educação de Infância, como a seguir se detalha.

### **3. Processo e resultados de cada estratégia implementada**

#### **3.1. Mapa de pares**

Esta estratégia surgiu devido à necessidade por parte do grupo em formar o comboio habitual que era realizado sempre que havia uma saída da sala de atividades. Era pedido às crianças que formassem pares numa fila, de forma organizada, mas não era o que acontecia, tal como registado nas notas de campo (anexo XXVI e XXVII).

Na primeira situação (anexo XXVI), no dia 3 de Dezembro de 2013, às 11:50h deparamo-nos com a falta de organização das crianças em formar o comboio quando lhes era pedido, porque queriam ir com os amigos, mas como nem sempre era possível, geravam pequenos conflitos. Na nossa opinião é uma situação normal, visto as crianças constroem laços afetivos entre as mesmas, que tendem a estar presentes a todos os momentos do quotidiano.

A segunda situação (anexo XXVII), ao qual registámos nas notas de campo de dia 9 de Dezembro de 2013 às 11:40h, foi que, por vezes, as crianças que demonstravam ser mais agitadas se juntavam sempre, acabando por destabilizar a formação do comboio com o restante grupo. As mesmas crianças geravam constantes brincadeiras, acabando por vezes por magoar alguns colegas.

Do nosso ponto de vista, julgamos necessário uma intervenção a este nível, porque se revelava a cada dia, mais difícil gerir o grupo quando se dirigiam para o refeitório assim como no seu regresso à sala. Para obstar a esta situação recorreremos a esta estratégia, tendo em vista também que, quando houvesse saídas ao exterior da instituição, se tornava ainda mais importante que cumprissem a organização do comboio, por motivos de segurança do grupo.

Para que fosse mais compreensível para as crianças o que lhes iríamos pedir, realizámos um registo (Imagem 1) de acordo com o tema do Projeto Curricular de Sala «Aqui há mar». Com o recurso a uma cartolina azul que representava o mar, e colocando barcos com duas velas (representando os pares), com auxílio às fotografias das crianças e com o respetivo nome, para que as mesmas pudessem facilmente identificar qual seria o seu par. Mas, de forma a obtermos um equilíbrio a nível de comportamentos decidimos colocar por pares, uma criança que demonstrava ser mais calma, com outra criança que revelava comportamentos mais agitados.

No dia da implementação, houve a preocupação em explicar a todo o grupo qual a nossa intenção ao aplicarmos o mapa dos pares e como se procederia de acordo com o

mesmo. O grupo esteve atento e curioso, pois as crianças queriam saber qual o par respetivo, tanto que sentimos necessidade de anotar esse mesmo entusiasmo que foi tão importante para nós:

«Quando explicámos o novo mapa da sala, as crianças ficaram contentes e entusiasmadas, visto que quiseram todas saber com quem iriam no comboio. Quando dissemos os pares, não demonstraram rejeição perante as nossas escolhas, o que para nós foi muito positivo» (17 de Dezembro de 2013, às 10:30h, anexo XXVIII).

A aceitação por parte das crianças revelou-se assim positiva, o que para nós foi um bom começo, porque como queriam ir com os amigos mais próximos, o que não aconteceu, esperávamos alguma reclamação ou rejeição, mas revelou-se o contrário para nossa satisfação. O que nos surpreendeu e registámos nas notas de campo foi a rápida interiorização dos pares por parte do grupo:

«O grupo teve uma tamanha interiorização do mapa de pares que não esperávamos. Quando chegou a hora de almoço, foram ter logo com os pares e colocaram-se no comboio para nossa admiração. De facto, tínhamos percebido o entusiasmo inicial que demonstraram, mas não esperávamos que a organização fosse imediata» (17 de dezembro de 2013, às 11:45h, anexo XXVIII).

Na nossa interpretação a esta nota de campo, julgamos que esta interiorização deveu-se à novidade que era o mapa de pares, e também ao diálogo inicial que tivemos com o grupo, lembrando que era importante que formassem os pares, para uma boa organização do mesmo.

Considerámos essencial conversar com as crianças e explicar-lhes a importância do que lhes pedimos, pois o nosso objetivo era que se tornassem assim autónomas e responsáveis ao formar o comboio habitual.

Apesar do entusiasmo inicial, tínhamos também algum receio que fosse apenas pela novidade e que depois se comesçassem a esquecer. Mas, para nossa surpresa, as crianças tornaram-se mais responsáveis, não se esqueciam do seu par, e quando o seu par por alguma razão não tinha ido à instituição, os próprios encontravam a solução, ao que pudemos registar alguns momentos (dia 19 de Março de 2014, às 11:45h): «A criança ‘D’ disse que ia esperar pela criança ‘R’ (que se encontrava a lavar as mãos), pois este também não tinha par» (anexo XXIX). Esta atitude por parte da criança ‘D’ revela-nos o sentido

de responsabilidade que a mesma tinha, porque sabia que o seu par não estava, mas encontrou logo a solução que iria permitir a organização do comboio.

Esta estratégia teve bons resultados, visto que a norma passou a fazer parte da rotina diária do grupo. Todavia, como é normal, houve dias em que acabaram por dispersar, ocorrendo situações em que queriam ir com os amigos. Nestes casos tivemos que lembrar que era uma regra da sala, e que era importante que a cumprissem.

Também pudemos notar a responsabilidade em outra perspetiva, a qual pudemos registar nas notas de campo no dia 9 de Abril às 11:40h: «A criança ‘A’ veio informar-nos que a criança ‘E’ não lhe queria dar a mão e então não poderia formar o comboio» (anexo XXX). Nesta situação a criança ‘E’ queria ir com a sua colega mais próxima, mas houve a necessidade de dialogar com a mesma, pedindo-lhe que formasse o comboio com o seu par. Apesar da nossa intervenção, considerámos importante destacar a responsabilidade da criança ‘A’, que nos transmitiu a preocupação em formar o comboio com o respetivo par.

Valorizámos a responsabilidade que as crianças foram tendo ao longo da prática em relação a esta estratégia, porque muitas vezes não era preciso a nossa intervenção, visto que nos deparámos com crianças que chamavam outras à atenção para se dirigirem ao comboio, tal como pudemos registar numa saída, ao exterior, nas notas de campo (dia 22 de Abril de 2014, às 10:00h):

«A criança ‘Q’, não queria dar a mão à criança ‘U’. Como estávamos no exterior deu-nos a entender que queria andar mais livremente, e teimava que não queria dar a mão. Pudemos observar o seu par (criança ‘U’) a chamar por si, e a dizer que tinham de dar a mão. Apesar de não ceder de imediato, acabou por dar a mão» (Anexo XXXI).

Consideramos importante esta atitude da criança ‘U’, porque apesar do seu par em determinada situação não querer respeitar o comboio, esta insistiu para que lhe desse a mão, acabando por conseguir. Valorizamos estas atitudes das crianças, porque motivam os seus colegas a cumprir, levando ao respeito pela norma, e à boa convivência social.

Apesar de ainda haver algumas crianças que não cumprem sempre a regra, julgamos que esta estratégia foi bem conseguida, porque notámos a evolução positiva do grupo, visto que se observou todos os dias a formação habitual do comboio, com os respetivos pares.

Foi conseguido que as crianças fossem responsáveis em formar o comboio, destacando a autonomia das mesmas em formar o mesmo sem ser preciso uma constante intervenção.

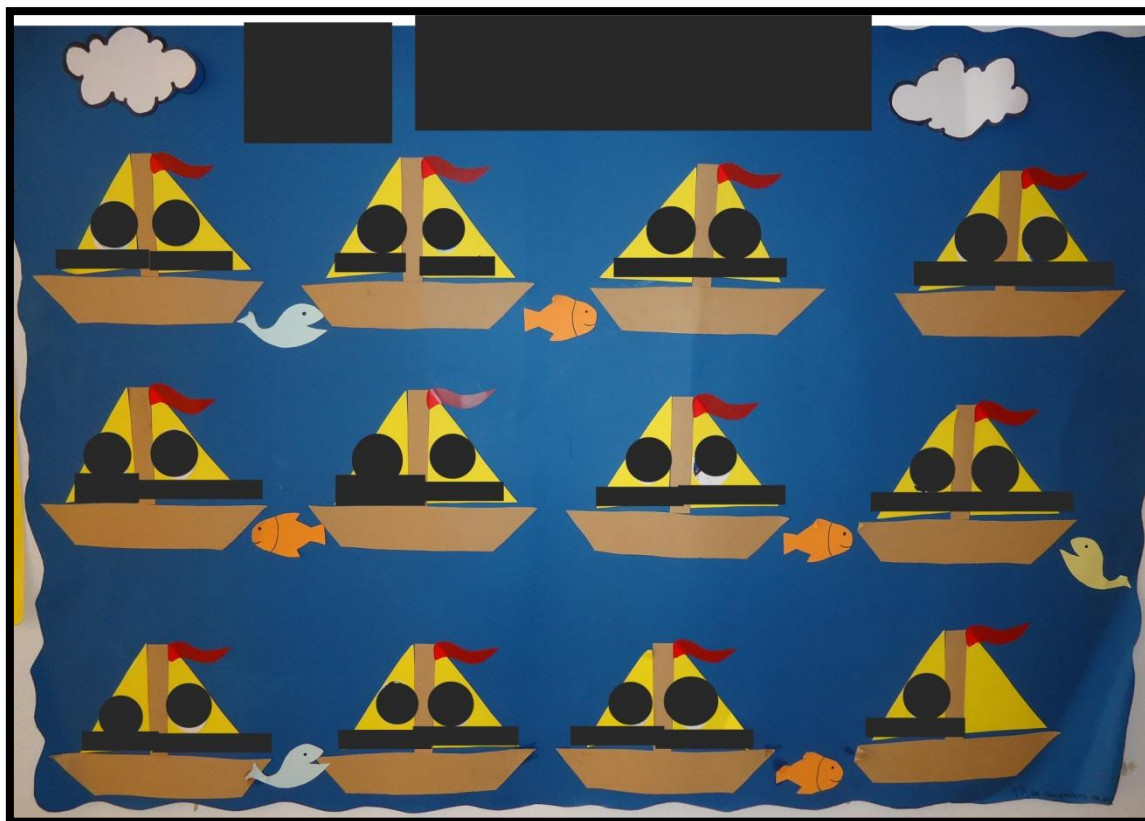


Imagem 1- Mapa de pares (registo)

### 3.2. Organização dos grupos por área

Quando iniciámos a nossa prática, pudemos observar que a sala estava dividida por áreas: «área da casinha», «área dos jogos de mesa», «área da biblioteca», «área das construções» e a «área da pintura».

Ao longo dos dias, fomos constatando que a «área da casinha» e a «área das construções» eram as áreas dominantes, destacando-se a primeira que era onde havia uma maior concentração por parte das crianças, onde por isso surgiam os conflitos, como pudemos registar nas notas de campo (dia 10 de Dezembro de 2013, às 10:30h):

«As crianças encontram-se na maioria na área da casinha. A área é pequena, e muitas crianças concentram-se na parte dos acessórios (vestidos, malas etc.) o que por vezes gera discussão porque querem usar todas as mesmas coisas. A criança 'L' e a criança 'G' disputavam um acessório, acabando por se magoar mutuamente.

Houve a necessidade da nossa intervenção dialogando com as crianças, incentivando para partilharem os acessórios» (anexo XXXII).

Nestas circunstâncias, julgámos crucial uma maior organização nas áreas, com o objetivo de evitar os conflitos entre as crianças. Apesar desta organização, era frequente haver os conflitos devido à falta de partilha dos brinquedos. Conversámos sobre a importância da partilha no grupo, nomeadamente quando nos deparávamos com essas mesmas situações.

Foram muitas as situações de conflitos entre as crianças devido à confusão nas áreas dominantes, tal como descrevemos nas notas de campo: «A criança ‘V’ empurrou a criança ‘S’ devido à disputa por um brinquedo na área das construções. Não há noção da importância da partilha» (6 de Janeiro de 2014, às 10:20h, anexo XXXIII). Outra situação que se verificou nesse mesmo dia foi «a criança ‘L’ puxou os cabelos à criança ‘G’, devido a um acessório na área da casinha. Não queriam partilhar os brinquedos» (10:35h, anexo XXXIII).

Em ambas as situações foi necessário dialogar com as crianças, percebendo que a falta de organização nas áreas e a necessidade de interiorizarem a importância da palavra partilha estavam na origem do conflito. Conversámos sobre a importância da partilha e que não se deveriam magoar uns aos outros, solicitando que pedissem desculpa aos seus colegas.

Neste sentido verificámos que seria importante e urgente estabelecer uma estratégia que ajudasse as crianças na organização das áreas, em que pudessem brincar de forma calma, partilhando os brinquedos e evitando os conflitos. Decidimos então, construir uns cartões com o nome de cada área, cada um dos quais afixado na respetiva zona.

Cada cartão tinha um número específico de crianças por área, ou seja, distribuámos 23 espaços divididos por área, em que as crianças, quando quisessem estar em cada área, teriam de colocar a sua foto no respetivo espaço (Imagem 2).

Assim sendo, o número estabelecido para as áreas foram os seguintes:

- «**Área da casinha**»: 5 crianças
- «**Área das construções**»: 5 crianças
- «**Área dos jogos de mesa**»: 4 crianças
- «**Área da pintura**»: 4 crianças
- «**Área da biblioteca**»: 5 crianças

No dia 8 de janeiro de 2014 procedemos à implementação da estratégia da organização dos grupos por áreas. Começámos primeiramente com a explicação dos cartões, mostrando cada um individualmente e explicando como seria todo o seu processo. Perguntámos às crianças o porquê de estarmos a realizar esta estratégia e a criança ‘Q’ depressa nos respondeu, tal como pudemos registar nas notas de campo: «É para não haver confusão na sala!» (8 Janeiro de 2014, às 10:15h, anexo XXXIV). Era a resposta mais acertada. Concordámos com a criança ‘Q’ e explicámos que a nossa intenção era exatamente essa, mas que precisávamos da ajuda de todos para que tudo corresse bem. Prometeram cumprir, mas sabíamos que iria ser complicado porque havia áreas na sala, como a «área da biblioteca» e a «área da pintura», que eram as menos frequentadas, mas esse também passou a ser um objetivo para nós. Estimular as crianças a brincarem em outras áreas, que são igualmente ricas às suas aprendizagens.

Esta estratégia também teve boa receptividade por parte das crianças, porque ao longo dos dias observámos a responsabilidade das mesmas ao colocarem sempre a sua foto (Imagem 3), sendo uma das primeiras preocupações ao início do dia, tal como registámos nas notas de campo no dia 24 de Fevereiro de 2014, às 9:30h: «Quando chegamos à sala as crianças já tinham as fotos colocadas nas respetivas áreas onde se encontravam a brincar» (Anexo XXXV).

Mas esta responsabilidade passou também pela arrumação das próprias fotografias, «sendo a altura em que iríamos para o exterior, tivemos de arrumar a sala, a criança ‘E’ retirou não só a sua fotografia, como as das outras crianças que se tinham esquecido» (24 de Fevereiro de 2014, às 11:20h, anexo XXXV). Para além da atitude desta criança, a criança ‘U’ também tinha a preocupação de arrumar a sua própria fotografia, e a de todas as outras crianças que se tivessem esquecido. Esta situação acontecia diariamente. Apesar de relembrarmos a importância da responsabilidade em arrumar as fotografias, algumas ficavam esquecidas, mas esta criança, e por vezes também a criança ‘T’, tinham essa responsabilidade e autonomia, o que consideramos muito positivo, pois davam o exemplo aos outros colegas.

Apesar de observarmos estas atitudes positivas, deparámo-nos com situações em que nas áreas de maior concentração «área da casinha e área das construções», por vezes estavam mais crianças do que era suposto, ao qual considerámos normal, visto que é necessário dar tempo às crianças para que interiorizem as regras e que se habituem às mesmas. Mas, foi satisfatório ver que havia crianças que ao se depararem com essa

situação eram as próprias a dizer aos amigos que estavam crianças a mais nas áreas, tal como registámos nas notas de campo:

«A criança ‘K’ estava a brincar na área das construções, e o cartão desta área já estava todo preenchido com as 5 crianças, e o seu colega (criança ‘R’) queria ir brincar para essa área. Como não podia ir, e queriam brincar juntos, a criança ‘K’ retirou a sua fotografia e decidiram ir os dois brincar para a área dos jogos de mesa, respeitando assim a norma na sala estabelecida» (20 de Maio de 2014, às 10:50h, anexo XXXVI).

Considerámos que esta estratégia foi positiva para o grupo, visto que para além de ter permitido uma maior organização das áreas, permitiu ainda que as crianças se tornassem mais autónomas e responsáveis. Foi visível a diminuição dos conflitos, visto que, como o espaço era limitado, havia menos confusão e mais calma nas brincadeiras.

É de salientar que demos importância não só aos resultados que pretendíamos, mas principalmente a todos os progressos das crianças ao nível da autonomia, responsabilidade e respeito mútuo.

Esta estratégia teve como suporte uma outra atividade sobre a partilha que foi desenvolvida ao longo do tempo, que considerámos fundamental ao longo da prática.



**Imagem 2- Cartão da «área da casinha»**



**Imagem 3- Criança a colocar a sua fotografia numa das áreas**

### **3.3. Exploração do conceito de boas maneiras:**

Como o nosso diagnóstico nos mostrou que havia a necessidade de explorar a noção de respeito mútuo, decidimos para além das estratégias descritas anteriormente explorar as «palavras mágicas», ou seja, as que poderemos utilizar todos os dias, de forma a contribuir para uma boa convivência social.

Para dar início à nossa estratégia, optámos por recorrer ao lúdico, visto que considerámos ser um meio que pode cativar as crianças. Construámos uma cartola, uma varinha, e sete corações que continham sete palavras ou expressões que eram as seguintes: Obrigada, por favor, com licença, desculpa, bom dia, boa tarde e boa noite.

A implementação da estratégia ocorreu a dia 3 de Fevereiro de 2014. O nosso objetivo começou por perceber se as crianças tinham a noção do significado de cada palavra. Com esse objetivo, houve uma pequena encenação num papel de um mágico que tirava da sua cartola pequenos corações com uma palavra que suscitava um diálogo sobre o seu significado. Após as crianças dizerem qual o significado de cada uma das palavras,

dar-se-ia o exemplo de situações em que estas poderiam ocorrer no quotidiano. No final, colocámos os corações num registo para ficar na sala (Imagem 4).

Para nos ajudar na recolha dos dados filmamos o momento e construímos uma tabela (anexo VII), que nos permitisse perceber quantas crianças participaram e uma segunda tabela que nos daria a entender qual o significado que as crianças deram a cada palavra (anexo VIII).

Pudemos perceber com esta análise que houve a participação ativa de dez crianças. Apesar de o pedido de desculpa ser uma necessidade do grupo foi a palavra que teve mais participação das crianças. Pensamos que o facto de as restantes crianças não terem participado, não quer dizer que não saibam o significado da palavra, mas que por motivos de timidez acabam por não se expressar quando solicitamos. É preciso acrescentar que a exploração das palavras foi feita de forma livre sem ser dirigida a cada criança individualmente o que influenciou o resultado. O que nos leva a pensar dessa forma, é o facto de previamente a essa intervenção termos registado nas notas de campo: «A criança ‘N’ ao brincar no exterior magoou a criança ‘G’, caindo-lhe em cima, mas pediu de imediato e de forma voluntária desculpa. Valorizamos essa atitude, visto que partiu de si e teve a noção que o devia ter feito» (14 de Janeiro de 2014, às 11:20h, anexo XXXVII), ou seja, a criança ‘N’ sabia qual o significado da palavra desculpa e em que momentos a poderemos dizer apesar de não ter participado na exploração da palavra.

Para além da participação no momento da exploração foi notória a interiorização das palavras exploradas pelas crianças. A criança ‘L’, que participou na atividade, foi aquela em que mais se notou essa interiorização ao longo dos dias, como pudemos registar no nosso diário de campo: «A criança ‘L’ demonstra-nos muitas vezes que tem a noção das boas maneiras. Hoje pediu-nos água seguido da palavra por favor, e no fim agradeceu» (23 de Abril de 2014, às 10:20h, anexo XXXVIII).

Apesar de ser imediato a utilização das palavras exploradas, com o passar dos dias as crianças por vezes esqueciam-se destas, sendo que fazíamos questão de as relembrar das mesmas.

Foi satisfatório a responsabilidade de algumas crianças em determinadas situações, tal como pudemos registar:

«A criança ‘V’ e a criança ‘L’ estavam a bater-se mutuamente no momento de formação do comboio habitual. Ao reparar que os colegas estavam a ter aquela atitude, a criança ‘A’ que estava fora da confusão, dirigiu-se às duas crianças que

se estavam a magoar para pararem, e disse para a criança ‘V’ pedir desculpa» (23 de Abril de 2014, às 11:40h, anexo XXXVIII).

É de valorizar esta atitude e todas as outras que nos demonstraram a cada dia, que estávamos no bom caminho para ajudar a que as crianças crescessem de forma responsável e consciente.

Consideramos que esta estratégia resultou, visto que houve uma participação das crianças na temática, demonstrando e partilhando os seus conhecimentos acerca da mesma. O mais importante é que pudemos observar atitudes adquiridas no âmbito das boas maneiras que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

No decorrer da atividade tivemos alguma dificuldade em organizar o grupo, de forma a que cada uma das crianças participasse calmamente, e que respeitassem a sua vez para falarem. Julgámos que, neste sentido, havia a necessidade de construir regras para a sala de atividades, em que uma das regras fosse o colocar o dedo no ar, porque este comportamento não estava adquirido no grupo.

Devemos promover um ambiente positivo, em que se possa ouvir cada criança, de forma organizada, tornando-se uma mais valia para o grupo, visto que estamos a partilhar conhecimentos.



**Imagem 4 - Registo das palavras exploradas**

### 3.4. Dramatização

Decidimos recorrer à dramatização para perceber se as crianças identificavam alguns comportamentos incorretos. Através desta estratégia pretendíamos também sensibilizar as crianças para a importância dos comportamentos corretos. Para tal, construímos previamente um guião (anexo X), inspirado na história de Ana Casalis «O Rato Renato porta-se mal».

No dia 4 de Fevereiro de 2014 procedemos à dramatização, que retratava a vida de dois ratos, mãe e filha, que certo dia, foram passear à sala em que nos encontrávamos, no jardim de infância.

Quando entrámos na sala já estávamos caracterizadas de forma a que parecêssemos dois ratos (Imagem 5). As crianças quando olharam para nós ficaram logo atentas. Algo diferente se passava. Começámos o diálogo cumprimentando as crianças e explicando que vínhamos fazer uma visita.

Ao longo da dramatização, a personagem da rata «Renata», portava-se mal, desarrumando a sala e querendo levar os brinquedos para casa, não obedecendo à sua mãe. A mãe de Renata chamava a sua filha à atenção, dizendo-lhe o que deveria ou não fazer, indo dialogando com as crianças. O nosso objetivo era incentivar a participação das mesmas, tentando perceber o que achavam das ações da «Renata».

Numa determinada altura da dramatização, a mãe da personagem «Renata», disse que teriam de regressar a casa e para a mesma arrumar os brinquedos, alertando que ia embora se não o fizesse. Como a personagem não fez o que a sua mãe lhe tinha pedido ficou sozinha na sala. Quando se apercebeu, chorou porque tal aconteceu. Após alguns minutos, a sua mãe regressou, lembrando a personagem «Renata» que não nos devemos portar mal e pedindo-lhe que arrumasse os brinquedos que tinha desarrumado na sala, para que depois pudessem regressar a sua casa. Após a sua mãe chegar, «Renata» disse que não se iria portar mal novamente e arrumou os brinquedos, despedindo-se das crianças.

O nosso principal objetivo foi sensibilizar as crianças para a importância do bom comportamento.

Da nossa análise à tabela (anexo XI), podemos concluir que esta estratégia foi bem conseguida visto que entenderam bem quais eram os comportamentos incorretos da personagem.

Para além das respostas, consideramos que esta estratégia foi produtiva visto que as crianças aderiram bem à representação, pois perceberam logo que éramos nós a dramatizar, participaram no diálogo que íamos tendo e identificaram os comportamentos que a personagem «Renata» ia demonstrando ao longo da dramatização, o que para nós foi muito positivo.

Pensamos que a adesão a esta iniciativa demonstrada pelas crianças, deve-se ao facto de ser algo diferente e atrativo feito na sala, o que também foi nossa intenção, de forma a cativar a atenção das mesmas.

Com esta estratégia pretendíamos continuar num caminho em que as crianças interiorizassem o que não se deve fazer e que desenvolvessem valores morais importantes ao longo do seu crescimento.

**Imagem 5- Personagens da dramatização**



### **3.5. Construção e divulgação de normas na sala de atividades**

**«Regras, são regras...e são para cumprir!»** (Criança ‘Q’, 10 de Março de 2014, 9:4h, anexo XXXIX).

Após a implementação das estratégias atrás apresentadas, chegou a altura da construção das regras pelas crianças.

Para implementar as regras não poderíamos chegar à sala e impô-las simplesmente, ou seja, tínhamos de criar uma ligação a este tema. Teria de fazer sentido para as crianças e como tal, recorremos à história do «João, não sejas rufião» do autor Phil Cox. Nesta história a personagem tinha comportamentos agressivos para com os amigos e com a sua exploração tivemos como objetivo sensibilizar as crianças sobre os comportamentos inadequados.

Começámos pela leitura da história, mas quisemos que as crianças participassem na mesma, dando a sua opinião sobre alguns aspetos e como tal proporcionamos um ambiente em que houvesse interação, pois na linha do que afirma Mallman (2011) para quem a reflexão sobre a história permite à criança «o desenvolvimento do seu senso crítico e reflexivo» (p.22).

Pensamos ainda que esta participação poderá ajudar as crianças a partilhar os seus pontos de vista, conhecer os dos colegas permitindo que possam refletir sobre o tema.

Para analisarmos os resultados desta estratégia procedemos à interpretação de três grelhas que construímos a partir de dados registados em videograções deste momento.

Na primeira grelha (anexo XIII), podemos concluir que participaram nove crianças na exploração da história.

Da nossa interpretação das respostas dadas pelas crianças (anexo XIV), podemos concluir que estas foram capazes de identificar quais os comportamentos inadequados da personagem.

Para além desta situação, as crianças interpretavam a história à sua maneira, respondendo a perguntas feitas pelos próprios colegas, tal como podemos ver no (anexo XIV), quando a criança 'B' pergunta «Porque é que o cão está de boca aberta» ao qual a criança 'Q' responde «Eu acho que já sei! Porque a mãe mandou o cão para a escola para cuidar do João» (anexo XIV). Esta interação e partilha entre os pares, revela-se essencial para as suas aprendizagens, porque partilham conhecimentos e ideias enriquecendo as mesmas.

Mas, esta história também nos levou a algo muito importante, como o comportamento no refeitório em que fazemos a pergunta ao grupo de como nos devemos comportar no refeitório. A criança 'A' respondeu-nos que devemos estar sentados. Dialogámos com as crianças sobre a importância de nos portarmos bem à mesa. Foi essencial falar neste aspeto, visto que o grupo revela alguns comportamentos inadequados no refeitório.

Algo que gostaríamos de destacar foi a participação ativa da criança ‘B’ que costuma demonstrar atitudes menos corretas com os colegas, mas que ao longo da exploração da história foi das que mais participou, mostrando que tinha entendido bem quais os comportamentos incorretos, referindo que a personagem da história «é má». (anexo XIV). Percebemos que as suas atitudes podiam estar relacionadas com a idade, uma vez que os seus comportamentos revelavam o egocentrismo desta faixa etária.

Consideramos que com o tempo, através do diálogo e do reforço positivo, consiga ultrapassar estas atitudes menos corretas, não só esta criança, mas todo o grupo.

O que nos surpreendeu foi a situação final, em que após a exploração da história perguntámos às crianças se a personagem teria amigos, ao que nos responderam que não. A criança ‘B’, respondeu de seguida «temos de pedir desculpa!» (anexo XIV). Esta resposta reflete que possivelmente ligou as atitudes da personagem à estratégia das boas maneiras, o que foi muito positivo.

Se restavam dúvidas se a resposta da criança anteriormente referida estava ou não relacionada com a estratégia das boas maneiras, quando a criança ‘G’ nos diz que «as palavras mágicas são muito importantes!» (anexo XIV), para nós isso significou estávamos realmente no bom caminho para o desenvolvimento pessoal, moral e social do grupo.

Após a exploração da história, pedimos às crianças que dissessem regras necessárias na sala e refeitório (anexo XVI). Nesta atividade participaram oito crianças. (anexo XV). Destacamos que participaram crianças que não tinham participado em outras estratégias, notando aqui uma evolução satisfatória, revelando-nos que poderão estar mais confiantes a participar e mostrar as suas opiniões.

Quando estavam a elaborar as regras, reparámos que muitas que foram ditas, estavam relacionadas com a história, como por exemplo «não puxar os cabelos» (anexo XVI), ou até mesmo as outras que remetiam aos comportamentos agressivos de uns relativamente aos pares. Por isso, houve a necessidade de estimular o pensamento das crianças para ações dentro da sala, ao que obtivemos como resposta dada pela criança ‘G’ «Não devemos correr na sala», ou «Não tirar os brinquedos da mão» e, por fim, dado pela criança ‘Q’ nos diz que «devemos arrumar os brinquedos» (anexo XVI).

Algo que tivemos de realçar foi a regra do dedo no ar, pois é fundamental para a organização do grupo em momentos de conversa e partilha, tal como a importância de lavarmos as mãos.

Como foi visível todas as respostas ditas pelas crianças remetiam para a palavra não, possivelmente porque entendem como regras tudo o que não se pode fazer. Decidimos, e porque consideramos importante o reforço positivo, transformar as regras em algo que devemos fazer/cumprir. Neste sentido, transformamos as regras feitas pelas crianças em algo positivo, consoante o que foi dito pelas mesmas e tendo em conta as suas necessidades, passaram a ser as seguintes:

- ✓ Devemos esperar pela nossa vez de falar (colocar o dedo no ar);
- ✓ Devemos ir corretamente no comboio;
- ✓ Devemos deixar a sala sempre arrumada;
- ✓ Devemos estar bem sentados na sala;
- ✓ Devemos estar bem sentados no refeitório;
- ✓ Devemos partilhar os brinquedos;
- ✓ Devemos lavar bem as mãos.

Ficaram assim definidas sete regras construídas pelas e com as crianças, para todos as cumprirmos, não nos esquecendo que os adultos são o modelo da criança, e devem ser os primeiros a cumpri-las, dando assim o bom exemplo.

O número reduzido de regras teve como objetivo uma melhor compreensão e interiorização das mesmas pelas crianças visto que tal como referem Portugal & Laevers (2010) «são preferíveis poucas regras, mas conversadas, acertadas e compreendidas pelas crianças»( p.133).

A construção das regras, não deixou tempo nesse mesmo dia para o registo das mesmas.

O registo destas foi realizado no dia 10 de Março de 2014. Começámos com uma conversa prévia acerca das regras. Depois de ter passado algum tempo não esperávamos que estivesse tão presente na memória das crianças a história, mas tal não aconteceu, tal como pudemos registar nas notas de campo:

«As crianças lembravam-se bem da história, quando lhes perguntei começaram logo a referir momentos da mesma. A criança ‘A’ referiu que a personagem dava chapadas na cabeça dos meninos e a criança ‘Q’ disse que a personagem deixava cair as coisas dos outros. Queriam tanto responder que se entusiasmaram e tivemos de lembrar que era importante colocarem o dedo no ar» (10 de Março de 2014, às 9:30h, anexo XXXIX).

Para além da história, quando referimos que nesse mesmo dia tínhamos falado de algo muito importante a criança ‘D’ referiu logo que tínhamos falado de regras, e a criança ‘Q’ de seguida disse que eram para nos portarmos bem» (notas de campo, 10 de Março às 9:40h, anexo XXXIX).

Consideramos que o registo das regras na sala deveria estar relacionado com o Projeto Curricular de Grupo «Aqui há mar» por isso construámos um submarino em branco numa cartolina azul e pedimos ajuda às crianças para o decorarmos, atribuindo uma responsabilidade a cada uma, ou seja, cada criança pintaria um animal do mar e depois pintaríamos o submarino (Imagem 6 e 7). Ficaram entusiasmadas visto que lhes pedimos ajuda e sentiram-se responsáveis, querendo logo ajudar e começar o trabalho. Após todos terminarem, cada criança colou o seu animal no registo e todos apreciaram positivamente o resultado obtido (Imagem 8).

Ao longo desta estratégia participaram doze crianças, mais de metade do grupo, o que significa uma melhoria na confiança das crianças, levando-as a participar mais e a mostrar os seus pontos de vista o que nos deixou muito contentes com este progresso.

Pensamos que a construção das regras pelas crianças foi essencial visto que não foi algo imposto pelos adultos, pois segundo Kamii e Devries (1991) «enquanto o poder do adulto predominar as crianças não estarão livres para cooperar com os adultos voluntariamente e construir regras para si mesmas» (p.22).

Acreditamos ainda que, ao promover um ambiente democrático em que as crianças possam participar de forma ativa contribuindo tanto para a construção das regras, como para a elaboração do registo das mesmas, as ajuda a tornar-se mais responsáveis e autónomas.



**Imagem 6 - As crianças ajudam a elaborar o registo das regras**



*Imagem 7- Elaboração do registo das regras com as crianças*



**Imagem 8- Registo final: As nossas regras**

### 3.6. Mapa do reforço positivo

Após termos percorrido um caminho de estratégias que visavam desenvolver normas na sala, melhorando a sua organização e ajudando as crianças a crescer a nível pessoal, moral e social, resolvemos implementar uma nova estratégia: o mapa do reforço positivo (Imagem 9 e 10).

Este mapa tinha como objetivo valorizar os atos positivos das crianças. Para além de julgarmos importante haver regras, pensamos que num crescimento saudável e positivo, não poderá faltar o reforço do bem, isto porque faz toda a diferença nas ações futuras das crianças, tal como pudemos observar e posteriormente registar, no dia 10 de Março de 2014, às 12:30h:

«A criança ‘F’ revela comportamentos menos bons, e demonstra atitudes desafiadoras, e é chamada à atenção, mas percebemos o quanto é também importante valorizar as atitudes boas. Esta criança tem alguma dificuldade em comer, e um dia virámo-nos para a mesma e dissemos: ‘ F’ hoje tens de comer tudo! Achas que consegues?» (anexo XXXIX).

Não sabemos se esta nossa atitude foi vista como um desafio pela mesma, mas resultou, visto que comeu tudo, fez questão de nos mostrar o prato já vazio, e nós felicitámo-la pela sua atitude. Este reforço não foi feito apenas no que diz respeito à alimentação, passou também pelas atitudes na sala. A criança ‘F’ revelava dificuldade em aceitar a regra de sentar bem mas quando estava a portar-se convenientemente valorizámos a sua atitude, o que contribuiu para mudar o seu comportamento aos poucos. Isto porque a criança sente que é valorizada e isso é o mais importante. Esta situação demonstrou-nos que justificou a utilização desta estratégia para incentivar os bons comportamentos.

Apesar de estarmos confiantes na aplicação do mapa, pensámos bem antes de o construirmos, visto que queríamos estimular a autonomia das crianças e não a heteronomia, ou seja, como já foi referido, é necessário levar a criança a comportar-se bem porque assim o acha necessário, não somente pela vontade externa, ou para receber qualquer recompensa ou evitando a punição. Mas, através desta estratégia conseguimos dois objetivos: que as crianças tentassem melhorar o seu comportamento dia após dia e que reconhecessem as boas ações nos seus colegas.

Foi surpreendente a forma recetiva e a capacidade das crianças interiorizarem cada estratégia. O mapa do reforço positivo, na nossa opinião, foi o que mais impacto teve, visto que as crianças viram-no como um desafio constante.

No dia em que o aplicámos, houve logo resultados, tal como pudemos registar nas notas de campo de dia 9 de Abril de 2014, às 10:15h: «A criança ‘G’ disse: não podem dar uma estrela ao ‘V’, porque ele está a brincar com a tinta. De facto, estava a brincar com a tinta, e ficamos contentes com tal observação, era sinal que o mapa do reforço positivo, começou a fazer algum sentido, desde cedo» (anexo XXX). Através desta situação, pudemos também ver a responsabilidade da criança ‘C’, em informar que o colega tinha tido uma atitude menos correta, e como tal não poderia receber a estrela. Este sentido de responsabilidade é de valorizar, porque sentimos que estávamos no bom caminho.

Esta estratégia também permitiu que as crianças fossem responsáveis e de forma autónoma iam falando umas com as outras incentivando o bom comportamento, tal como pudemos registar nas notas de campo: «A criança ‘Q’ disse à criança ‘R’ que se portasse muito muito bem e se dormisse bem podia ganhar duas estrelas» (22 de Abril ao 12:42h, anexo XXI).

Para além de notármos que as crianças para receberem as estrelas tentavam comportar-se bem e por isso vinham logo dizer-nos, considerámos que, apesar de estarem motivadas a melhorar o comportamento, sentimos que, por vezes agiam somente para obter a recompensa. E não era de todo o que queríamos. Decidimos então, ter uma conversa com as crianças e explicar-lhes que as estrelas têm de ser verdadeiramente merecidas.

Começámos a dizer que ganhar estrelas é importante, mas que têm de se portar bem todos os dias e não somente num determinado momento. Porque o que acontecia é que comportavam-se bem até ganhar a estrela, mas posteriormente esqueciam-se e acabavam por se comportar menos bem. Consideramos que este diálogo com o grupo foi essencial.

O nosso objetivo nunca foi retirar estrelas, porque queríamos realçar o reforço positivo e então recorriámos ao diálogo para estimular as crianças a continuar o bom comportamento.

O mais importante desta estratégia foi o facto de darmos o poder de atribuir estrelas às próprias crianças. Estas é que decidiam quem receberia uma estrela e diziam o porquê. Recorremos à videogravação em dois momentos distintos.

O primeiro momento (anexo XIX), foi a 30 de Abril de 2014, em que começamos por explicar às crianças como se procederia. Participaram seis crianças (anexo XVIII).

Das respostas que obtivemos, pensamos que deram mais importância aos sentimentos umas pelas outras, mas foram referindo aspetos já trabalhados como a importância da partilha. Referiram também que certas crianças mereciam estrelas porque se comportavam bem. Algo que também aconteceu no momento dois (anexo XIX), que ocorreu a 7 de Maio de 2014 em que participaram sete crianças.

Apesar de as respostas se centrarem mais nos comportamentos, também foram referenciados os sentimentos e a partilha. Pensamos que a partilha foi evidenciada várias vezes, porque foi algo que foi estimulado desde o início da prática e que as crianças se sentiram muito bem com a partilha dos brinquedos entre todos.

Os momentos de atribuição das estrelas eram sempre agitados, visto que as crianças queriam dar estrelas aos seus amigos mais próximos, mas referiam alguma atitude positiva que o amigo tinha apresentado. Em algumas situações não era somente aos amigos mais próximos, como foi o caso da criança 'P', que decidiu dar uma estrela a duas crianças distintas, argumentando que se portavam sempre bem (anexo XIX), resposta ao qual concordámos plenamente.

Pensamos que este ambiente democrático, em que as crianças pudessem decidir a quem atribuíam as estrelas, permitiu que se sentissem como participantes na vida do grupo, tornando-as mais responsáveis, valorizando a opinião de cada criança.

Algo que nos surpreendeu foi a dimensão desta estratégia, visto que abarcava todas as outras estratégias, como por exemplo as boas maneiras em que, tal como pudemos registar nas notas de campo: «A criança 'Q' diz que a criança 'L' não merece estrela porque a magoou e não pediu desculpa» (23 de Abril, às 11:48h, anexo XXXVIII). Julgamos que foi uma estratégia rica, visto que serviu para que as crianças refletissem sobre e avaliassem o seu próprio comportamento.

As crianças que não dormem dirigem-se para outra sala, e a criança 'C' depois de ter sido aplicado o mapa fez questão de nos informar, que sempre que um colega se comportasse mal ou bem na outra sala, nos iria dizer. Valorizámos a sua atitude responsável e autónoma, visto que o fez sem qualquer intervenção do adulto.

Uma situação que destacamos ocorreu no dia 23 de Abril de 2014, em que as crianças tinham chegado à sala e a criança 'G' se dirigiu a nós dizendo, tal como pudemos registar: «Nós hoje não nos portámos muito bem. Rasgámos um livro na outra sala.» (15:10h, anexo XXXVIII). Apesar de termos conversado com as crianças em questão, levando as mesmas a refletirem sobre o ato, é importante «valorizar o fato de a criança

ter contado a verdade, mas não deixar de conversar sobre o que ela fez. Deixar claro que contar a verdade é algo saudável, e refletir sobre o ato em si» ( Vinha, 1999, p. 19).

Enfatizamos uma situação, em que o mapa do reforço teve influência que se estendeu até fora da instituição, e exemplo disso foi no dia 28 de Abril de 2014, às 9:40h: «quando chegámos de manhã a criança ‘O’ veio dizer-nos que merecia uma estrela por não ter chorado de manhã» (anexo XL). Houve a necessidade de explicar à criança que teria de se portar bem o dia todo para receber a estrela, mas valorizando o seu bom comportamento na mesma.

Algo que nos surpreendeu e nos deixou contentes, foi o facto que registámos nas nossas notas de campo a dia 14 de Maio de 2014:

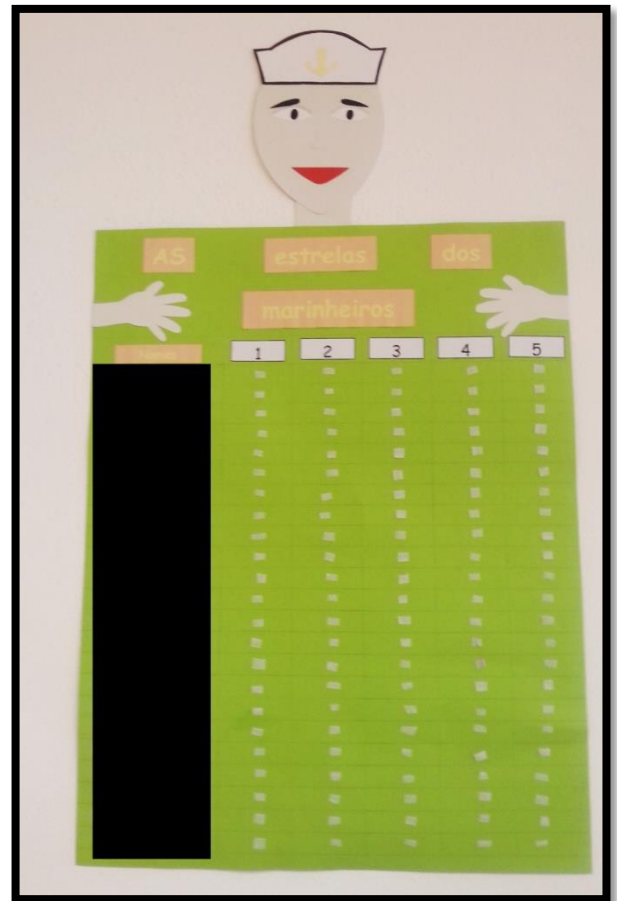
«A criança ‘D’ dirigiu-se a nós e disse-nos que a criança ‘A’ merecia uma estrela porque se tinha portado bem. Perguntámos porquê, não sabendo explicar, mas pensando que foi por alguma atitude no exterior, porque era onde nos encontrávamos. Explicámos à criança, que se a criança ‘A’ se portasse bem o resto do dia não nos esqueceríamos de lhe a atribuir» (11:30h, anexo XLI).

Estes exemplos, demonstraram o quanto valeu a pena esta estratégia, o quanto contribuiu para o crescimento das crianças, o impacto que teve a vários níveis, contribuindo para mudar de forma positiva o comportamento, levando-as a agir em prol do bem estar do grupo, tornando-as mais responsáveis.

É de salientar que apesar de ter havido crianças que se comportavam bem somente para ganhar a estrela, esse pensamento foi mudando ao longo dos dias, reforçando que tinham de se comportar bem todos os dias e os resultados foram positivos, visto que a intervenção do adulto por vezes não era necessária, no sentido em que houve situações em que as crianças alertavam-se mutuamente para o bom comportamento.

Os resultados obtidos revelaram que devemos recorrer sempre ao reforço positivo, em qualquer situação, pois irá permitir que a criança se sinta valorizada, respeitada, incentivando-a a desenvolver cada vez mais as suas capacidades e melhorando gradualmente o seu comportamento.

**Imagem 7 - Mapa do reforço positivo**



**Imagem 8 - Estrelas colocadas à frente do nome das crianças**

### 3.7. Jogo de regras

Após a implementação de diversas estratégias e considerando que já estávamos no final da prática de ensino supervisionada, era essencial percebermos se as crianças tinham de facto interiorizado as regras que as mesmas tinham construído. Como nos diz Kamii (1991) e Piaget (1994), os jogos são muito importantes para o desenvolvimento das regras e principalmente da cooperação que levará ao respeito mútuo. Decidimos assim, que a aplicação de um jogo seria essencial para percebermos se os objetivos tinham sido alcançados.

Começámos com uma explicação prévia do jogo, mostrando as fotografias que eram iguais às que tinham na sala e quais as regras do jogo (Imagem 11).

Para nos ajudar a analisar os resultados desta estratégia recorreremos ao vídeo e construímos três grelhas distintas: uma grelha que nos daria a perceção de quantas crianças quiseram participar no jogo (anexo XXI), uma segunda grelha que nos daria a entender quantas crianças quebraram as regras do jogo (anexo XXII), e a terceira que nos permitiu saber quantas crianças acertaram nas regras (anexo XXIII).

Começando pela primeira grelha, podemos constatar que participaram dezoito crianças ao longo do jogo, o que nos demonstra a importância de como estimular a participação e interação entre as crianças, visto que com o entusiasmo quase todo o grupo participou. Esta grelha engloba toda a participação das crianças, dado que só podia responder uma de cada vez, mas quisemos demonstrar quantas quiseram colaborar no jogo.

Ao longo das estratégias fomos vendo quais as crianças que mais participavam, e neste jogo solicitámos a participação de duas crianças que estão sempre caladas, devido à sua timidez. Quando questionadas, participaram no jogo. Devemos assim, estimular a participação de todas as crianças, estando atentos a cada uma individualmente.

Algo que destacamos na participação, foi quando foi perguntado quem queria adivinhar a primeira regra. As crianças colocaram o dedo no ar, mostrando-nos que essa regra já estava bem interiorizada.

A segunda grelha mostrou-nos que apenas oito crianças, em momentos distintos do jogo, quebraram as regras. Para nós é um número baixo, esperávamos até fossem mais a não respeitar as regras, no sentido em que era a primeira vez que o jogavam. Este jogo demonstrou-nos o quão crescido está o grupo, porque o que era mais importante para nós,

não era que soubessem jogar na perfeição, mas sim que soubessem cooperar uns com os outros e foi o que aconteceu.

Consideramos normal que haja crianças que com o entusiasmo não respeitem na totalidade as regras, como por exemplo, quando pedíamos nem todas punham o dedo no ar, mas souberam cooperar no jogo, o que nos deixou surpreendidas pela positiva.

No jogo foram sete crianças que acertaram nas regras, sendo sete as regras exploradas, ou seja acertaram em todas as regras o que foi um grande orgulho para nós, visto que sabiam as regras na perfeição. Tanto sabiam, que nesses momentos o entusiasmo era tanto que acabavam por querer todos responder.

Este jogo deu-nos a entender que o nosso caminho até aqui foi conseguido, visto que pudemos perceber o crescimento das crianças, a forma como cumprem as regras sem ser necessária a intervenção dos adultos, sabem quase sempre esperar pela sua vez de falar e cooperam uns com os outros respeitando-se mutuamente.

Consideramos ser de extrema importância proporcionar um ambiente democrático em que as crianças possam interagir umas com as outras, partilhando os seus pontos de vista, os seus valores, normas e conhecimentos de forma a enriquecer a aprendizagem de todos.



**Imagem 9 - Jogo das regras**

## Conclusões

Chegou o momento de resposta à nossa questão de partida tendo em conta os objetivos definidos, que orientaram o projeto que desenvolvemos e conseqüentemente o presente relatório de investigação.

Ao fazer o avanço global dos resultados do projeto e pretendemos refletir sobre todo o caminho percorrido na realização do mesmo, focando-nos na nossa questão de partida que retomamos:

- ✓ Como orientar a prática pedagógica no jardim de infância, para a promoção de comportamentos adequados às normas sociais construídas pelo grupo e para o desenvolvimento pessoal e social da criança?

As estratégias planeadas e executadas em função do diagnóstico das necessidades do grupo, que nos recebeu na prática pedagógica tinham como objetivo o desenvolvimento das normas sociais e a promoção do desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Antes de pensar em qualquer estratégia deve-se ter o cuidado de identificar as necessidades do grupo, o que nos conduziu a realizar previamente um diagnóstico que nos levou a perceber que havia uma dificuldade nas relações entre as crianças. A observação direta realizada permitiu-nos identificar situações que dificultavam uma boa convivência social, gerando conflitos, como era no caso do comboio feito diariamente.

A estratégia do comboio após ter sido aplicada teve logo efeitos como se pôde verificar na rapidez com que era formado, tornando as crianças mais responsáveis em ir com o seu par, mostrando que, quando o mesmo não estava presente, as próprias crianças encontravam solução para ir de forma organizada no comboio.

Notámos que foi uma estratégia bem conseguida, diminuindo os conflitos diários ajudando as crianças a cooperarem umas com as outras, contribuindo para uma boa organização.

Outra situação que gerava conflitos era a falta de organização nas áreas da sala de atividades.

As crianças, como é normal, têm as suas preferências mas como os espaços são pequenos, havia conflitos na partilha dos brinquedos, gerando uma confusão nas áreas, acabando por dificultar as relações positivas entre as mesmas. Para resolver este

problema, decidimos estabelecer o limite de crianças por áreas, o que deu resultado, porque por mais que lhes custasse não estar sempre nas áreas preferidas, souberam respeitar e cooperar com esta norma, o que na nossa opinião foi muito positivo.

Consideramos neste sentido que o educador deverá estar atento a tudo o que se passa na sala de atividades, visto que deve promover um ambiente positivo, rico em aprendizagens e não gerador de conflitos, e como tal deverá encontrar as melhores estratégias para que possa reinar o bem estar entre todos.

Visto que o nosso diagnóstico nos levava para a necessidade de promover o respeito mútuo, tentámos encontrar as melhores soluções. Começámos pela construção das boas maneiras, visto que estas fazem parte do nosso quotidiano, de forma a mostrar respeito por quem nos rodeia. Como o nosso objetivo passava pelo desenvolvimento social, resolvemos explorar cada conceito, percebendo desde logo que as crianças sabiam o significado das expressões, referindo exemplos do dia a dia, o que foi satisfatório. Após a aplicação desta estratégia pudemos observar situações em que as crianças começaram por utilizar as palavras, que anteriormente, os adultos tinham de lhes lembrar. Existiram situações em que as próprias crianças advertiam outras para a utilização da palavra adequada à situação, o que consideramos muito importante, no sentido em que marcaram o estabelecimento de relações mais equilibradas entre as crianças.

Recorremos ao lúdico de forma a cativar e estimular as crianças para as aprendizagens.

Cabe ao educador dar tempo às crianças para que interiorizem o que lhes foi transmitido, relembando-lhes o que é importante no dia a dia e dando sempre o exemplo, sem esquecer que o seu comportamento não deve ser contraditório com a mensagem que pretende transmitir.

A dramatização de uma história que se desenvolvia em torno de comportamentos menos corretos e teve por objetivo a sensibilização para o bom comportamento. Esta estratégia foi uma forma de as crianças vivenciarem algo que lhes despertasse a atenção, que pelo exagero do negativo permitisse compreender como nos devemos comportar. Ao longo da intervenção foi pedida a participação das crianças, percebendo-se que as mesmas identificaram quais os maus comportamentos e que mesmo sabendo quem eram as personagens entraram no espírito da dramatização e colaboraram de forma ativa. Verificámos a riqueza deste tipo de estratégia, visto que o educador leva as crianças a participarem e a refletirem sobre os temas, dando a sua opinião e partilhando os seus pontos de vista.

A questão do exemplo é essencial, porque o educador é o modelo das crianças, sendo sempre observado por isso deve adotar atitudes positivas, de forma a incentivar as crianças a agirem de igual forma.

A nosso ver, o mais importante era a construção das normas sociais do grupo com as crianças, uma vez que as mesmas não devem ser impostas pelos adultos, mas sim compreendidas, aceitas e interiorizadas pelas crianças.

Antes de construirmos as regras foi necessário recorrermos à literatura para a infância para contextualizar com o tema, levando as crianças a refletir e a dar a sua opinião sobre o que estávamos a explorar. Partindo do pressuposto de que não poderíamos exigir que as crianças as construíssem, sem antes haver um diálogo e uma reflexão sobre o tema. Pensamos neste sentido que o educador deverá adotar uma postura calma, que leve as crianças a compreenderem o que estão a explorar no momento, encaminhando-as para a participação e depois pedindo-lhes que construam as próprias regras.

Após a reflexão sobre o comportamento das personagens em que as crianças deram a sua opinião sobre os momentos da história, chegou o momento da construção de regras. As crianças quiseram participar, baseando-se na história acabada de explorar mas precisaram da ajuda dos adultos para a formulação das regras necessárias.

Consideramos que esta estratégia resultou, no sentido em que a organização da sala e refeitório melhorou, juntamente com as outras estratégias construídas, criando-se gradualmente um ambiente tranquilo na realização das atividades.

Quando as crianças não cumpriam uma determinada regra, recorriamos frequentemente ao diálogo para que compreendessem o erro cometido, aplicando sanções por reciprocidade, ou seja, quando as crianças magoam um amigo, incentivamos o pedido de desculpa, explicando que não devemos magoar ninguém. Defendemos que o educador deve ser um mediador de conflitos, não tomando partidos, levando as crianças a compreenderem o que fizeram e ajudando-as a encontrar as suas próprias soluções.

Algo que melhorou bastante e que teve rápido efeito foi a regra da partilha, em que as próprias crianças notaram a diferença, referenciando a mesma na estratégia seguinte: o mapa do reforço positivo.

A estratégia do mapa do reforço positivo foi a que, na nossa opinião, deu resultados mais notórios e abrangentes porque abarcou todas as outras estratégias. As crianças viram esta intervenção como um desafio a si próprias, conduzindo-as a melhorar o seu comportamento no dia após dia.

Houve a necessidade de explicar às crianças que se tinham de comportar bem todo o dia, porque reparámos que se comportavam bem até ganhar uma estrela, ou destacavam um exemplo em que se tinham comportado bem, esquecendo-se dos outros momentos do dia. Julgamos que esta estratégia resultou, para além do que referimos anteriormente, visto que as crianças conversavam umas com as outras, incentivando o bom comportamento, para que pudessem ganhar as estrelas, informando-nos de quando alguém não as merecia.

Neste processo as crianças desenvolveram o seu espírito crítico, refletindo sobre os seus atos e dos colegas, melhorando as relações entre as mesmas o que para nós foi muito positivo. Nesta estratégia também foi dada a oportunidade das crianças participarem e terem o poder de decisão, o que foi satisfatório porque nos levou a perceber que tinham a consciência dos atos positivos e negativos. As crianças atribuíam maioritariamente estrelas a quem partilhava os brinquedos, o que para nós significou imenso, visto que esta era uma regra que começou a ser cumprida, superando a dificuldade inicial, desenvolvendo a capacidade de organização e partilha, que é essencial ao desenvolvimento social das crianças.

Por fim, recorremos ao jogo das regras, por forma a perceber se as regras construídas pelo grupo tinham resultado e se estariam bem interiorizadas.

As crianças surpreenderam-nos, porque comportaram-se bem, e de forma organizada, mostrando-nos os quão crescidos estavam, sendo um motivo de orgulho para nós. Ao longo do jogo quiseram participar, revelando-se entusiasmadas. Existiu um pequeno número de crianças a não respeitar parte das regras, o que foi considerado normal, pois havia a curiosidade de saber quem teria o cartão das regras. No entanto, fomos dialogando com as crianças e o jogo decorreu calmamente, conseguindo estas adivinhar todas as regras.

O nosso objetivo estava cumprido, mas com a noção de que as regras levam tempo a ser interiorizadas. O mais importante é levar as crianças a compreender as normas e o porquê de as cumprirmos.

No final da prática pedagógica já era notória uma organização diferente da inicial, relações baseadas no respeito mútuo e um crescimento positivo das crianças.

Podemos concluir que todas as estratégias desenvolvidas correram bem e que tiveram efeitos positivos no grupo, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Destacamos que o mais importante não foi visto no momento da implementação de cada estratégia, mas sim nos dias, semanas e meses seguintes. Foram dias de reflexão sobre as regras, sobre as atitudes, incentivando o bom comportamento e observando as mudanças que por nós eram esperadas.

Apesar de terem sido aplicadas estas estratégias, temos consciência de que o trabalho do educador é feito todos os dias, em cada momento proporcionando momentos de discussão e reflexão de comportamentos visto que a «compreensão genuína acontece no seguimento de situações repetidas e diversas, em que a criança participa ativamente na sua reflexão e discussão, adquirindo sentido e construindo o seu mundo de regras e valores» (Portugal & Laevers, 2010, p.134). Isto é, a interiorização das regras não é feita através da coação, mas sim proporcionando à criança que as compreenda e lembrando que as mesmas existem e que é importante que as cumpram.

Essencial ao desenvolvimento de cada criança e instrumento a que o educador deve recorrer na sua prática é o reforço positivo, que se revelou essencial, valorizando cada criança individualmente e incentivando a repetição de bons comportamentos e atitudes.

Consideramos que o projeto de investigação-ação que deu origem a este relatório foi deveras importante para nós, tanto a nível pessoal como profissional, pois permitiu-nos refletir sobre os desafios que se colocaram na nossa prática a cada dia, encontrando estratégias para ajudar as crianças a desenvolverem-se de forma positiva, com regras e limites, mas acima de tudo com muita participação, compreensão e respeito.

Permitiu-nos particularmente, ajudar o grupo nas relações interpessoais, que diagnosticámos aspeto de maior necessidade. Como desenvolvimento do nosso projeto as relações foram melhorando gradualmente, contribuindo para o crescimento equilibrado do grupo.

Não nos esqueceremos que o educador é o modelo de cada criança e que para ser respeitado deve ser o primeiro a respeitar as crianças, valorizando a boa relação com as mesmas.

O educador deverá estar atento às necessidades e interesses das crianças, melhorando sempre a sua prática, desenvolvendo novas estratégias para o bem estar do grupo, pensando sistematicamente sobre a sua adequação. Portanto deve ser um permanente prático reflexivo.

## **Reflexão Final**

Ao finalizarmos o presente relatório, consideramos que o caminho percorrido na Prática de Ensino Supervisionada enriqueceu-nos tanto a nível pessoal como profissional.

Todo o caminho por nós percorrido tornou-se fundamental para o nosso desenvolvimento enquanto futuros educadores de infância, na medida em que nos permitiu conhecer a realidade de uma instituição, de como a prática do educador deve centrar-se sempre nas crianças e principalmente que deve refletir sobre a sua própria prática, de modo a proporcionar uma educação de qualidade ao seu grupo.

No início deparámo-nos com algumas dificuldades, nomeadamente na gestão do grupo, que foram vistas como um desafio, o que nos fez crescer e aprender a orientar a prática pedagógica, recorrendo a estratégias que nos ajudassem e que contribuíssem para o desenvolvimento do próprio grupo.

Essas estratégias tiveram influência no nosso processo de aprendizagem, visto que exigiram a procura das melhores soluções, focando-nos nas necessidades das crianças. Foi em resultado do diagnóstico que tivemos a certeza que esta temática seria a nossa melhor escolha.

Procurámos que todas as estratégias fossem diferentes e cativantes para as crianças, mas com consciência de que poderiam não correr da melhor forma, o que implicava sermos flexíveis e adotarmos outro tipo de estratégias. Umhas tiveram mais recetividade do que outras, todavia consideramos que outros educadores de infância, perante diagnósticos semelhantes poderão recorrer futuramente às mesmas na sua prática pedagógica, visto que todas nos ofereceram bons resultados junto das crianças.

Apesar disso, há que ter algum cuidado relativamente à estratégia do mapa do reforço positivo, isto porque é de facto estimulante para as crianças, apesar de poder promover a heteronomia, e esse nunca será um bom objetivo. Devemos praticar o reforço positivo valorizando as atitudes das crianças para que se sintam respeitadas, valorizadas e compreendidas, promovendo a construção e interiorização das normas para que se portem bem com consciência, sem imposição externa.

É de salientar que apesar destas estratégias terem resultado no nosso grupo, isso não garante que as mesmas resultem com outras crianças, ou seja, o educador deverá ir sempre ao encontro das necessidades e especificidades do seu próprio grupo.

Destacamos como pistas de trabalho de ação futuras que poderão dar continuidade à nossa investigação: a importância de conhecermos novas estratégias para ajudar as

crianças na aquisição de normas sociais e no desenvolvimento a nível pessoal e social; conhecer a perspectiva das famílias das crianças, relativamente a esta temática para que juntas, instituição e família, pudessem trabalhar na formação das crianças bem como tentar perceber de forma individualizada, as razões dos comportamentos menos corretos de cada criança.

Esta última pista de trabalho seria sem dúvida o passo seguinte na nossa investigação-ação, visto que as nossas estratégias foram fundamentalmente dirigidas a todo o grupo e podendo haver circunstâncias que exigisse um trabalho mais individualizado.

Para além das estratégias, o educador deverá proporcionar um ambiente que estimule as crianças a participarem de forma ativa, levando-as a construir, refletir e discutir sobre as normas sociais e a sua importância.

Agradecemos a colaboração positiva da educadora cooperante que nos deu tempo e espaço para que desenvolvêssemos a nossa investigação em vários momentos da prática, proporcionando um ambiente educativo favorável que se tornou uma mais valia para as nossas aprendizagens enquanto futuras profissionais.

Aprendemos essencialmente sobre a importância das normas sociais mas também compreendemos a importância de conhecermos de forma individual cada criança, estando atentos a tudo o que se passa na instituição, nomeadamente na nossa sala para ajudarmos as crianças, clarificando os seus valores para que se desenvolvam de forma positiva e harmoniosa.

A cada dia da prática pudemos perceber que o educador é sem dúvida o modelo que por isso deve ter uma postura exemplar, em que as suas atitudes e comportamentos não sejam contraditórios com as suas mensagens orais.

Se já admirávamos esta profissão antes da Prática de Ensino Supervisionada, neste momento ainda a admiramos mais, visto que com um sorriso ou com um abraço podemos mudar o dia de uma criança e vice-versa. É sentir que cada dia é um dia diferente, cheio de cor. É sentir que temos o mundo nas nossas mãos, que precisamos de cuidar dele o melhor que soubermos e pudermos. Essa deverá ser sempre a missão de um educador de infância para com as suas crianças.

## Referências

Bandura, A. (1971) – *Social learning theory*. [Teoria da aprendizagem social]. 1-46. Stanford University. Disponível em: [http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura\\_sociallearningtheory.pdf](http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura_sociallearningtheory.pdf)

>

Bandura, A. (1974) - *Behaviour theory and the models of man*. [Teoria do comportamento e os modelos do homem.] 859 – 869. American Psychologist. Stanford University. Disponível em: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1974AP.pdf>>

Bessa, F., Coutinho, C., Dias, A., Ferreira, M<sup>a</sup>., Sousa, A. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia Educação e Cultura, 13, (2) 355-358. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF)>.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. [Trad. Alvarez, M., Santos, S., & Batista, T.] Porto: Porto Editora.

Brás, T., & Reis, C. (2012) - *As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar*. Journal for Educators, Teachers and Trainers, 3, 135 – 147. Disponível em: [http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03\\_10\\_jett\\_bras\\_reis.pdf](http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03_10_jett_bras_reis.pdf)>.

Brazelton, B., Sparrow J. (2006) – *A criança e a disciplina*. [Trad. Morgado, F. M.] (8.<sup>a</sup>ed). Lisboa: Editorial Presença.

Brazelton, T. (2010) – *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* [Trad. Peixoto, M.]. (12.<sup>a</sup>ed). Lisboa: Editorial Presença.

Camargo, L. (2007) - *O desenvolvimento moral das crianças na escola: a percepção da comunidade*. (Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre

pelo Programa de Pós Graduação) Faculdade De Educação da Pontifícia – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2003) – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. [Trad. Marques, M. J., Mendes, A. M., & Carvalho, M. ]. (3ªed.) Lisboa: Gradiva

Fortin, M. (1996) -*O processo de investigação. Da conceção à realização*. [Trad. Salgueiro, N.] Loures: Lusociência.

Fortin, M., Côte,J., & Fillion, F. (2006) – *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. [Trad. Salgueiro, N]. Loures: Lusodidacta.

Gesell, A. (2000) - *A criança dos 0 aos 5 anos*. (4.ª ed) Dom Quixote.

Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011) – *Qualitative Research Methods*. [Métodos de pesquisa Qualitativa]. Disponível em: <http://books.google.pt/books?id=rmJdyLc8YW4C&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>>.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1995) – *Educar a criança*. [Trad. Marujo, H., & Neto, L.]. (3ªed) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jenks, C. (2003) – *Transgression.Key Ideas*. [Transgressão. Ideias chave]. Routledge. London. Disponível em: <http://books.google.pt/books?id=eqCAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=editions:-Uvr7k0WSwYC&hl=pt-PT&sa=X&ei=B6cUVPr4B7Db7AbBl4A4&ved=0CCYQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false>>.

Kamii, C., & DeVries, P. (1991). *Jogos de grupo na educação infantil*. São Paulo: Trajectória Cultural.

Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. [Trad. Morgado, J.] (2.º Edição) Lisboa: Instituto Piaget.

Kohlberg, L. (1975) A abordagem cognitivo-desenvolvimentalista da educação moral. *Phi Delta Kappan*: 176-195.

Mallman, M. (2011) – *A literatura infantil no processo educacional: despertando os valores morais*. (Trabalho de conclusão de curso como requisito para obtenção do título de bacharel em biblioteconomia do curso de biblioteconomia) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Marques, V. (2013) - *A Importância da Expressão Dramática com um grupo de crianças de três anos*. (Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar) Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Meyer, J. (2000) – *Qualitative research in health care. Using qualitative methods in health related action research*. [Usando métodos qualitativos na pesquisa-ação relacionada com a saúde]. 320, 178-181. Disponível em: <http://www.ais.up.ac.za/med/tnm800/EssentialTNM800/DayTwo/Qualitative%20Research/qualres2.pdf>>.

Miltenberger, R. (2012) – *Behaviour Modification: Principles & Procedures*. [Alteração de comportamento: Princípios e Procedimentos]. Disponível em: <http://books.google.pt/books?id=MmGBWERu0m8C&printsec=frontcover&dq=Behavior+Modification:+Principles+and+Procedures&hl=pt-PT&sa=X&ei=Z3a8U-Ub8djsBuibgMAK&ved=0CB8Q6AEwAA#v=onepage&q=Behavior%20Modification%3A%20Principles%20and%20Procedures&f=false>>.

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

Montês, A., Gaspar, S., & Piscalho, I. (2010). *O processo de elaboração e implementação de regras no Jardim de Infância*. *Interações* (15), 41-54. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>>.

Nunes, A. (2009) – *Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo sociocultural construtivista*. (Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento e Educação). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília: Brasil.

Oliveira, A. (2007) - *Literatura Infantil: o trabalho com o processo de construção de valores morais, na educação infantil*. *Educação: Teoria e Prática*, 16, (28),101-121. Disponível em: <http://www.pluridoc.com/Site/FrontOffice/default.aspx?module=Files/FileDescription&ID=3709&state=FD>>.

Patente, C. (2010) – *Avaliar: observar e escutar as aprendizagens das crianças*. Cadernos de educação de infância, 89. Minho: APEI.

Piaget, J. (1994) – O juízo moral na criança. [Trad. Elzon L.]. (3.ªed) Summus Editorial.

Piaget, J. (1998) – *Pedagogia*. [Trad. Chaves, J.]Lisboa: Instituto Piaget

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Skinner, B.F. ( 1974) – *About Behaviourism*. [Sobre o behaviorismo]. Vintage Books Edition. USA. Disponível em: [http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=K7WKkwPzNqsC&oi=fnd&pg=PA3&dq=reinforcement+positive+skinner&ots=3f\\_Pp4Iqwd&sig=jbKOyyv86ODgZSoxgoUlt1lMS5Q&redir\\_esc=y#v=onepage&q=reinforcement%20positive%20skinner&f=false](http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=K7WKkwPzNqsC&oi=fnd&pg=PA3&dq=reinforcement+positive+skinner&ots=3f_Pp4Iqwd&sig=jbKOyyv86ODgZSoxgoUlt1lMS5Q&redir_esc=y#v=onepage&q=reinforcement%20positive%20skinner&f=false)>.

Schaffer, H. (1996) – *Desenvolvimento social da criança*. [Trad. Antunes, F.]Lisboa: Instituto Piaget.

Sharma, A., & Malhotra, D. (2007) – *Personality and Social Norms*. [Personalidade e normas sociais]. Disponível em: <http://books.google.pt/books?id=RdPotQ2KkjkC&printsec=frontcover&dq=sharma+e>

[+malhotra&hl=ptPT&sa=X&ei=eHG8U83xOMv07Aar6IGgCO&ved=0CC8Q6AEwAQ#v=onepage&q=sharma%20e%20malhotra&f=false>](#).

Vinha, T. (1999) *O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista*. Revista do Cogeime (14): 15-38.

Vinha, T. (2000) – *O educador e a moralidade infantil. Uma visão construtivista*. SP. Mercado das letras.

Vinha, T., & Tognetta, L. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. Revista Diálogo Educativo (9): 525-540.

## **Anexos**

## **Anexo I – Tabela de diagnóstico**

Valores	Respeito pelos colegas				Respeito pelos adultos			Respeito pelo material				Cooperação			Autonomia		
Comportamentos	Respeita a opinião dos colegas	Respeita o espaço individual dos colegas	Revela iniciativa de pedir desculpa	Espera pela sua vez de falar	Respeita a opinião da educadora	Respeita a opinião da auxiliar.	Segue as instruções dadas	Conserva o material no exterior	Conserva o material existente na sala	Respeita a organização espacial	Arruma o material/brinquedos	Ajuda nas tarefas propostas	Partilha o material	Ajuda os colegas nas atividades	Sugere forma de superar dificuldades	Revela independência	Revela autoconfiança perante dificuldades
Nomes das crianças																	

**Legenda da grelha:**  
 ✓ Cumpre  
 X – Não cumpre

## **Anexo II – Tabela de diagnóstico alterada**

Valores		Respeito pelos colegas					Respeito pelos adultos			Respeito pelo material		
Comportamentos/Atitudes	Respeita a opinião dos colegas		Revela iniciativa de pedir desculpa		Espera pela sua vez de falar		Espera pela sua vez de brincar		Segue as instruções dadas		Conserva o material existente na sala	
	Ouve os colegas sem interromper	Aceita a opinião dos colegas	Pede desculpa quando magoa um colega sem a intervenção de um adulto	Recorre à palavra desculpa de forma consiente.	Não interrompe os adultos	Coloca o dedo no ar para poder falar.	Sabe partilhar os brinquedos	Segue as instruções dos adultos	Segue as instruções após ser chamado à atenção	Utiliza corretamente o material, não o danificando voluntariamente	Arruma o material após utilização	
A	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	
B	x	x	x	x	✓	x	x	x	✓	x	x	
C	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	
D	✓	x	x	x		x	x	✓	✓	✓	✓	
E	x	x	✓	✓	x	x	x	x	x	✓	x	
F	x	x	x	x		x	x	x	x	✓	x	
G	✓	✓	x	✓		✓	x	✓	✓	✓	✓	
H	✓	✓	✓	✓		x	✓	✓	✓	✓	✓	
I	x	x	✓	✓	x	x	x	✓	✓	✓	x	
J	✓	✓	✓	✓		x	✓	✓	✓	✓	✓	
K	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	

**Legenda da grelha:**  
 ✓ Cumpre  
 X – Não cumpre

Valores	Respeito pelos colegas						Respeito pelos adultos		Respeito pelo material			
Comportamentos/Atitudes	Respeita a opinião dos colegas		Revela iniciativa de pedir desculpa		Espera pela sua vez de falar		Espera pela sua vez de brincar		Segue as instruções dadas		Conserva o material existente na sala	
	Ouve os colegas sem interromper	Acetia a opinião dos colegas	Pede desculpa quando magoa um colega sem a intervenção de um adulto	Recorre à palavra desculpa de forma consciente.	Não interrompe os adultos	Coloca o dedo no ar para poder falar.	Sabe partilhar os brinquedos	Segue as instruções dos adultos	Segue as instruções após ser chamado à atenção	Utiliza corretamente o material, não o danificando voluntariamente	Arruma o material após utilização	
L	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	
M	✓	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	✓	
N	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
O	✓	✓	x	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	x	
P	✓	x	✓	✓	x	x	x	✓	✓	✓	✓	
Q	x	x	x	x	✓	x	x	✓	✓	✓	✓	
R	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
S	✓	✓	x	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
T	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	✓	✓	
U	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
V	x	x	x	x	✓	x	✓	x	x	x	x	
X	x	x	x	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	

**Legenda da grelha:**  
✓ Cumpre  
X – Não cumpre

**Anexo III – Grelha de observação direta (Registo e interpretação das notas de campo)**

## Grelha de observação direta – Notas de campo

**Espaço: Data :**

**Faixa etária do grupo: 3/4 anos**

<b>Observação/Situação</b>	<b>Interpretação pessoal/inferências</b>

**Anexo IV - Autorização requerida aos encarregados de educação**

Assunto: Pedido de autorização

Na qualidade de estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve vimos, por este meio, solicitar a vossa autorização para que possamos proceder ao registo fotográfico/vídeo e áudio dos vossos educandos.

Estes registos serão utilizados única e exclusivamente para fins académicos, salvaguardando a identidade de todas as crianças.

Agradecemos desde já a vossa compreensão e disponibilidade.

Faro, \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

As estagiárias:

\_\_\_\_\_

A Educadora

\_\_\_\_\_

-----

Eu Encarregado de Educação do educando \_\_\_\_\_ autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessa) que o mesmo seja fotografado pelas estagiárias, apenas para fins académicos, salvaguardando a sua identidade.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

**Anexo V – Documento informativo dirigido aos encarregados de educação**

Assunto: Relatório de Investigação

Na qualidade de estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, venho através deste meio, informar todos os encarregados de educação, que estou presentemente a realizar o meu relatório de investigação com o tema « As normas no jardim de infância.» Para a realização do mesmo, pretendo adotar estratégias de intervenção na sala, que me ajudem a desenvolver o tema anteriormente referido. Inicialmente serão construídas, conjuntamente com as crianças, as normas da sala, por forma a registar (ou não) alterações no comportamento das mesmas após a aplicação deste instrumento. Posteriormente, será feito um mapa do comportamento, que tem como objetivo, servir de estratégia de motivação para as crianças, no âmbito do trabalho a desenvolver.

Estas duas estratégias de intervenção serão realizados e aplicadas na sala de atividades e toda a sua informação será utilizada única e exclusivamente para fins académicos, salvaguardando a identidade de todas as crianças.

Encontro-me ao V/dispor para qualquer esclarecimento, desde já e no decorrer do ano letivo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Faro, \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

A estagiária:

---

A Educadora

---

**Anexo VI – Planificação diária: estratégia «Mapa de pares»**

## Planificação diária

**Data:** Terça-feira, 17 de Dezembro de 2013

**Estagiária:** Liliana Sousa

3/4 anos

**Grupo/Faixa Etária:**

Áreas de Conteúdo (domínios)	Objetivos	Competências (saberes/capacidades/atitude)	Estratégias/Atividades	Gestão do ambiente educativo			
				Espaço/Tempo/Grupo	Recursos Humanos e Materiais	Indicadores	Instrumentos
<b>Formação Pessoal e Social</b>	- Possibilitar a organização do comboio habitual realizado pelas crianças.  - Possibilitar o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade em formar os pares;	- É capaz de reconhecer e compreender a regra estabelecida;  - É capaz de cumprir a regra estabelecida;  - Revela capacidade em respeitar o seu par e a organização do comboio;	- Diálogo acerca da necessidade da implementação da estratégia;  - Apresentação do registo dos pares;				
				<b>Tempo:</b> Período da manhã;	<b>Recursos Materiais:</b> - Mapa dos pares	- Mostra conhecimento relativamente às normas.  - Consegue respeitar e compreender a regra estabelecida;	- Observação direta e participante;  - Notas de campo.  - Produções das crianças

**Anexo VII – Planificação diária: estratégia «Organização do grupo por áreas»**

**Planificação diária**

**Data:** Quarta-feira, 8 de Janeiro de 2014  
**Estagiária:** Liliana Sousa  
 3/4 anos

**Grupo/Faixa Etária:**

Áreas de Conteúdo (domínios)	Objetivos	Competências (saberes/capacidades/atitude)	Estratégias/Atividades	Gestão do ambiente educativo		Avaliação	
				Espaço/Tempo/Grupo	Recursos Humanos e Materiais	Indicadores	Instrumentos
<b>Formação Pessoal e Social</b>	- Possibilitar a organização de cada área na sala de atividades;  - Possibilitar a diminuição dos conflitos entre as crianças;  - Estimular a participação das crianças em todas as áreas da sala.	Revela capacidade de respeitar a norma estabelecida;  - É capaz de estabelecer relações baseadas no respeito mútuo;  - É capaz de agir em prol da boa convivência.	- Diálogo acerca da norma (áreas) e dos objetivos.  - Diálogo acerca da importância de cumprirmos a norma;  - Apresentação do registo da estratégia.				
				<b>Tempo:</b> Período da manhã;  <b>Espaço:</b> Sala de atividades	<b>Recursos Materiais:</b> - Cartões e fotografias das crianças. (registo da estratégia)  <b>Recursos Humanos:</b> Educadora, Auxiliar, 23 Crianças e Estagiárias.	- Mostra conhecimento relativamente à norma.  - Compreende e respeita a organização das áreas;  - Age em prol do bem estar do grupo.	- Observação direta e participante;  - Registo fotográfico/vídeo  - Notas de campo.

**Anexo VIII – Planificação diária: estratégia «boas maneiras»**

**Planificação diária**

**Data:** Segunda – feira , 3 de Fevereiro de 2014

**Estagiária:** Liliana Sousa

**Grupo/Faixa**

Áreas de Conteúdo (domínios)	Objetivos	Competências (saberes/capacidades/attitudes)	Estratégias/Atividades	Gestão do ambiente educativo		Avaliação	Avaliação
				Espaço/Tempo/Grupo	Recursos Humanos e Materiais	Indicadores	Instrumentos
<b>Área de Formação pessoal e social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educar para os valores;</li> <li>- Proporcionar a exploração das “palavras mágicas”</li> <li>-Consciencializar para a importância das boas maneiras.</li> <li>- Estimular a interação social do grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revela noção do significado das palavras exploradas;</li> <li>- Revela capacidade de respeito pelos outros;</li> <li>- Reconhece modos de interagir na procura do seu bem próprio e do outro;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da cartola das boas maneiras;</li> <li>- Diálogo temático;</li> <li>- Apresentação e exploração das palavras mágicas;</li> </ul>				
<b>Área de Expressão e Comunicação: domínio da Linguagem oral e Abordagem à escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contacto com o código escrito;</li> <li>- Conhecimento acerca de palavras que refletem as boas maneiras;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificação/reconhecimento das palavras escritas;</li> <li>- Ser capaz de explicar o que se realizou e argumentar uma opinião;</li> <li>- Capacidade de adequar a sua comunicação em diversas situações.</li> </ul>		<p><b>Tempo:</b> Período da manhã;</p> <p><b>Espaço:</b> Sala de atividades</p> <p><b>Grupo:</b> Os Saltaricos</p>	<p><b>Recursos Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartola, palavras escritas em cartolina, e registo acerca do tema;</li> <li>- Computador e projetor;</li> <li>- Lápis de cor.</li> </ul> <p><b>Recursos Humanos:</b> Educadora, Auxiliar, Crianças e Estagiárias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostra conhecimento em relação às palavras exploradas;</li> <li>- Revela capacidade de fazer a correspondência das cores;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta e participante;</li> <li>- Registo fotográfico/vídeo.</li> </ul>

**Anexo IX – Grelha de observação direta (análise do vídeo): Participação na  
atividade «Boas maneiras»**

Grelha de observação direta (análise do vídeo) – Participação das crianças na atividade das boas maneiras

Palavras Crianças	Bom dia	Boa tarde	Boa noite	Por favor	Obrigado	Com licença	Desculpa
A	x	x	x	x	x	x	✓
✓ Participou na atividade; ✓ X – Não participou na atividade;			x	x	x	x	✓
			x	x	x	x	x
			x	x	x	x	x
			x	x	x	x	x
			x	x	x	x	x
G	x	x	x	x	x	✓	✓
H	x	x	x	x	x	x	x
I	x	x	x	x	✓	x	x
J	x	x	x	x	x	x	✓
K	x	x	x	x	x	x	x
L	x	✓	x	x	✓	x	x
M	x	x	x	x	x	x	x
N	x	x	x	x	x	x	x
O	x	x	x	x	x	x	x
P	x	x	x	x	✓	✓	✓
Q	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x
R	x	x	x	x	x	x	x
S	x	x	x	x	x	x	x
T	x	x	x	x	x	x	x
U	x	x	x	x	x	x	✓
V	✓	x	x	x	x	x	x
X	x	x	x	x	x	x	x

**Anexo X – Grelha de observação direta – análise do vídeo: Significado atribuído pelas crianças às palavras exploradas na atividade das «boas maneiras»**

Grelha de observação direta (análise do vídeo) – Significados das palavras exploradas

Palavras exploradas	Significado das palavras atribuído pelas crianças que participaram
Bom dia	✓ «De manhã!» (criança 'V').
Boa tarde	✓ «É quando chegamos à escola!» (criança 'Q'); ✓ «Quando chego à casa da avó» (criança 'L').
Boa noite	✓ «Quando estamos na cama, a mãe diz boa noite» (criança 'Q').
Por favor	✓ «É quando as outras pessoas querem as coisas emprestadas por um bocadinho pedem por favor» (criança 'Q').
Obrigado	✓ «O senhor deu-me o livro dos <i>Invisibles</i> e eu disse obrigado» (criança 'P'); ✓ «A minha avó comprou-me um livro e eu disse obrigado» (criança 'L'); ✓ «Quando eu fui jantar fora eu disse obrigado» (criança 'I'); ✓ «Quando a minha avó me dá prendas eu digo obrigado» (criança 'Q').
Com licença	✓ «É quando os meninos estão à frente de nós» (criança 'G'); ✓ «É quando queremos passar!» (criança 'Q'); ✓ «É quando damos arrotos» (criança 'P').
Desculpa	✓ «Quando alejamos alguém» (criança 'A'); ✓ «Quando batemos e alejamos uns aos outros lá fora, temos de pedir desculpa» (criança 'G'); ✓ «A criança 'B' empurrou-me e eu cai e pedi-me desculpa.»(criança 'P')». ✓ «Quando o mano bateu a mim, pediu desculpa»(criança 'U'); ✓ «Eu pedi desculpa ao meu pai». (criança 'J'); ✓ «É quando nós batemos em alguém» (criança 'B').

**Anexo XI – Planificação diária: estratégia «dramatização»**

## Planificação diária

**Data:** Terça-feira, 4 de Fevereiro de 2014

**Estagiária:** Liliana Sousa

3/4 anos

**Grupo/Faixa Etária:**

Áreas de Conteúdo (domínios)	Objetivos	Competências (saberes/capacidades/attitudes)	Estratégias/Atividades	Gestão do ambiente educativo		Avaliação	Avaliação
				Espaço/Tempo/Grupo	Recursos Humanos e Materiais	Indicadores	Instrumentos
<b>Área de Formação pessoal e social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educar para os valores;</li> <li>- Proporcionar a reflexão sobre os acontecimentos da dramatização;</li> <li>- Desenvolver a moralidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostra consciência perante os atos incorretos;</li> <li>- Revela capacidade de respeito pelos outros;</li> <li>- Reconhece modos de interagir na procura do seu bem próprio e do outro;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da dramatização baseada na história «O rato Renato porta-se mal» da autora Anna Casalis.</li> <li>- Diálogo temático;</li> </ul>				
<b>Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Dramática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciencializar para a importância do bom comportamento.</li> <li>- Despertar a importância do bom comportamento através do jogo de papéis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de explicar o que se realizou e argumentar uma opinião;</li> <li>- Desenvolvimento do vocabulário;</li> </ul>		<p><b>Tempo:</b> Período da manhã;</p> <p><b>Espaço:</b> Sala de atividades</p>	<p><b>Recursos Materiais:</b> -</p> <p><b>Recursos Humanos:</b> 23 Crianças e Estagiárias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica os comportamentos inadequados;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta e participante;</li> <li>- Registo fotográfico/vídeo.</li> </ul>

## **Anexo XII – Guião: dramatização**

## Guião da dramatização baseada na história «O Rato Renato porta-se mal» de Ana Casalis

### 1.º Momento

- **Estagiárias (Rata Renata e sua mãe):** Olá meninos e meninas!
- **Mãe da Renata:** Esta é a Renata e eu sou a sua mãe. Viemos fazer uma visita à vossa sala. Mas hoje a Renata não está muito bem disposta. Vamos ver esta sala é tão gira!
- (A personagem Renata começa a desarrumar a sala)
- Renata não desarrumes a sala. Vem cá ver os meninos! Não te esqueças de arrumar tudo!
- Rata Renata – Eu gosto dos brinquedos aqui no chão! (desarruma os brinquedos mais ainda).
- Mãe da Renata - A Renata está a portar-se mal?- Participação das crianças.

### 2.º Momento

- Lilitiana (mãe) Vamos filha, já são horas de irmos para casa!
- Rata Renata- não quero ir a pé! Leva-me ao colo!
- Mãe da Renata - Não. Filha. Agora não! Andar a pé faz bem!
- Rata Renata - Começa a fugir pela sala e vai desarrumar os brinquedos na área das construções.
- Mãe da Renata: O que está a Renata a fazer? Participação das crianças.
- Mãe Renata – Renata, não desarrumes os brinquedos, temos de arrumar tudo e voltar para casa.
- Rata Renata – Não vou para casa! Não quero ir, quero ficar aqui!
- Mãe da Renata - Não digas asneiras! Mais logo fica de noite, e não fica muito frio!
- Rata Renata – Não, não, não! Não vou para casa (grita Renata e foge da mãe, e esconde-se no meio das crianças e depois debaixo da mesa. Lilitiana - Renata! Onde estás? Eu vou embora, vais ficar aqui sozinha!
- A mãe sai da sala, esperando que a sua filha pense que foi embora.

### 3.º Momento

- Rata Renata – Está tão escuro! E que barulhos são estes? Tenho medo! Mãããe, ajuda-me, onde estás?
- Mãe da Renata-Cá estas tu, finalmente!
- Rita- Nunca mais me vou portar mal! Vou arrumar os brinquedos, e nunca mais vou fugir! (arruma os brinquedos todos).
- Mãe da Renata – Prometes? Temos de nos portar sempre bem.
- Rato Renata- Sim, vou portar-me sempre bem!
- E dão um carinhoso abraço.

**Anexo XIII - Grelha de observação direta – análise do vídeo: Reação das crianças aos momentos da dramatização**

Grelha de observação direta (análise do vídeo) – Atividade da dramatização

Momentos da dramatização	Objetivos	Reações das crianças às ações das personagens
<p style="text-align: center;"><b><u>1.º Momento</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A personagem Renata desarruma a sala. Foi feita a seguinte pergunta às crianças: «A Renata está-se a portar mal?»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber se as crianças identificavam o comportamento exposto como sendo algo mau;</li> <li>Sensibilizar as crianças para a importância do bom comportamento. (Devemos manter a sala arrumada.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em coro respondem que «sim» à pergunta feita.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b><u>2.º Momento</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Chega a hora de regressar a casa e a personagem Renata não obedecendo à sua mãe começa a desarrumar os brinquedos. Perguntamos às crianças: «O que está a Renata a fazer?»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber se as crianças identificavam o mau comportamento;</li> <li>Alertar para a importância de arrumarmos sempre os brinquedos após utilização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Após ter sido feita a pergunta a criança ‘I’ responde: «Está a desarrumar os brinquedos!»</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b><u>3.º Momento</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A personagem Renata esconde-se da sua mãe não respeitando o que lhe estava a ser pedido. A sua mãe vai embora, mas passado algum tempo regressa à sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender qual seria a atitude das crianças após a atitude da mãe da personagem principal;             <ul style="list-style-type: none"> <li>Despertar para a importância de respeitar os adultos.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As crianças preocuparam-se em dizer à personagem (mãe) onde a Renata se encontrava;</li> <li>Quando a personagem (mãe) entrou na sala a criança ‘H’ disse logo “está debaixo da mesa!”</li> </ul>

**Anexo XIV – Planificação diária : estratégia «Construção das normas»**

**Planificação diária**

**Data:** Quarta-feira, 5 de Fevereiro de 2014

**Estagiária:** Liliana Sousa

Os Saltaricos – 4 anos

**Grupo/Faixa Etária:**

Áreas de Conteúdo (domínios)	Objetivos	Competências (saberes/capacidades/atitude)	Estratégias/Atividades	Gestão do ambiente educativo		Avaliação	
				Espaço/Tempo/Grupo	Recursos Humanos e Materiais	Indicadores	Instrumentos
<b>Formação pessoal e social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educar para os valores;</li> <li>- Desenvolver a moralidade;</li> <li>- Construção das regras da sala e do exterior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É capaz de demonstrar capacidade de respeito pelos outros;</li> <li>- É capaz de conhecer modos de interagir na procura do seu bem próprio e do outro;</li> <li>- Revela capacidade em participar na construção das regras;</li> <li>- Tem consciência das regras para o bem estar coletivo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação e exploração da história: « João, não sejas rufião.»Do autor Phil Cox.</li> <li>- Diálogo temático;</li> <li>- Construção das regras pelo grupo.</li> </ul>				
<b>-Linguagem Oral e Abordagem à escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o contacto com o código escrito;</li> <li>- Identificação de aspetos negativos da história;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhece os comportamentos inadequados no decorrer da história;</li> <li>- Desenvolver o vocabulário;</li> <li>- Ser capaz de explicar o que a história relata e saber dar a sua opinião;</li> </ul>		<p><b>Tempo:</b> Período da manhã;</p> <p><b>Espaço:</b> Sala de atividades</p> <p><b>Grupo:</b> Os Saltaricos</p>	<p><b>Recursos Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro com a história «João, não sejas rufião».</li> <li>- Computador e projetor;</li> </ul> <p><b>Recursos Humanos:</b> Educadora, Auxiliar, 23 Crianças e Estagiárias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhece os comportamentos inadequados no decorrer da história;</li> <li>- Participa na construção das regras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Notas de campo.</li> <li>- Registo fotográfico/vídeo.</li> </ul>

**Anexo XV - Grelha de observação direta – análise do vídeo: Verificação da participação das crianças na exploração da história «João não seja rufião» de Phil Cox**

Grelha de observação direta (análise do vídeo) – Verificação da participação das crianças na Exploração da história «João não sejas rufião» de Phil Cox

Nome das crianças	Participação nos diversos momentos da história explorada «João não sejas rufião» de Phil Cox
A	x
B	✓
C	✓
D	✓
E	x
F	✓
G	✓
H	✓
I	x
J	x
K	x
L	x
M	x
N	x
O	✓
P	x
Q	✓
R	x
S	x
T	x
U	x
V	x
X	✓

**Legenda da grelha:**

✓ Participou na atividade

x- Não participou na atividade

**Anexo XVI –Grelha de observação direta – análise do vídeo: Reação das crianças nos sete momentos da leitura e exploração da história «João não sejas rufião» de Phil Cox**

Grelha de observação direta (análise do vídeo) – Atividade da exploração da história « João não seja rufião» de Phil Cox

Momentos da exploração da história	Objetivos	Reações/respostas das crianças às ações da personagens
<p style="text-align: center;"><b><u>1.º Momento</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Análise da capa do livro. Perguntamos às crianças o que a personagem do livro estaria a fazer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber se as crianças identificavam o comportamento da personagem;</li> <li>Sensibilizar as crianças para a importância do bom comportamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>«Está a por o outro menino num buraco» (criança 'Q');</li> <li>«Está a meter o menino no buraco» (criança 'B');</li> <li>«Mas isso não se deve fazer.» (criança 'G');</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b><u>2.º Momento</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Foram dados exemplos da história e perguntado às crianças se achavam bem.</li> <li>Foi perguntado o que a personagem estava a fazer num determinado momento (tirava um brinquedo ao colega).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber se as crianças identificavam os maus comportamento;</li> <li>Perceber se as crianças identificavam o comportamento em questão. (retirar o brinquedos das mãos.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As crianças respondem em coro que não achavam bem o que a personagem fazia, nomeadamente a criança 'H' responde que a personagem está a fazer «mal»;</li> <li>A criança 'C' responde: «Está a tirar-lhe a boneca»;</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b><u>3.º Momento</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Houve uma situação da história em que um menino se tinha escondido. Perguntamos o porquê da situação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender qual o motivo que as crianças dariam à atitude do personagem que se escondeu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>«Porque tinha medo!» (criança 'B');</li> </ul>

Grelha de observação direta (análise do vídeo) – Atividade da exploração da história” João não seja rufião” de Phil Cox  
(continuação)

Momentos da dramatização	Objetivos	Reações das crianças às ações das personagens
<p><b><u>4.º Momento</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A determinado momento há uma pergunta da criança ‘B’ sobre a história: «Porque é que o cão está de boca aberta».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dar oportunidade de as crianças interagirem umas com as outras sendo uma mais valia para todos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A criança ‘Q’ prontamente responde: «Eu acho que já sei, porque a mãe mandou o cão para a escola para cuidar do João.» (personagem que se portava mal);</li> <li>A criança ‘B’ volta a referir: «O cão não gosta do menino a portar-se mal;»</li> <li>A criança ‘X’ refere que o cão estava a ver o menino a portar-se mal.</li> </ul>
<p><b><u>5.º Momento</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Surge uma situação de mau comportamento no refeitório ao qual perguntamos: “Como nos devemos portar no refeitório”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incentivar a reflexão das crianças sobre os comportamentos a ter no refeitório.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Após ter sido feita a pergunta a criança ‘F’ diz que o menino se portou mal no refeitório.</li> <li>A criança ‘D’ diz-nos que nos devemos sentar à mesa.</li> </ul>
<p><b><u>6.º Momento e 7º Momento</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Perguntamos às crianças o que achavam que tinha acontecido ao João (personagem).</li> <li>Perguntamos ainda, se achavam que a personagem tinha amigos e porquê.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular a reflexão sobre os comportamentos observados do personagem;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A criança ‘G’ responde que o menino só fazia asneiras, e a criança ‘O’ diz que não tem amigos nenhuns.</li> <li>«O menino de laranja é mau!» (personagem) Criança ‘B’;</li> <li>A criança ‘F’ diz que devemos pedir desculpa aos amigos, seguindo-se da criança ‘G’ que nos diz «As palavras mágicas são muito importantes!».</li> </ul>

**Anexo XVII- Grelha de observação direta – análise do vídeo: Participação das crianças na «construção das normas»**

Grelha de observação direta (análise do vídeo) – Verificação da participação das crianças na construção das regras

Nome das crianças	Participação na construção das regras
A	x
B	✓
C	x
D	✓
E	x
F	x
G	✓
H	x
I	x
J	x
K	✓
L	x
M	x
N	✓
O	✓
P	x
Q	✓
R	x
S	✓
T	x
U	x
V	x
X	x

**Legenda da grelha:**

✓ Participou na atividade

X – Não participou na atividade

## **Anexo XVIII – Regras ditas pelas crianças**

Grelha de observação direta (análise do vídeo) – Regras ditas pelas crianças

«Não puxar os cabelos dos meninos» (criança 'G');
«Não se bate» (criança 'O');
«Não se pode correr» (criança 'G');
«Devemos pedir desculpa» (criança 'K');
«Não empurrar nem arranhar» (criança 'Q');
«Não puxar os cabelos» (criança 'F');
«Não bater nos amigos» (criança 'B');
«Não tirar os brinquedos das mãos» (criança 'G');
«Não dar murros na barriga» (criança 'D');
«Não rasgar os livros» (criança 'S');
«Devemos arrumar os brinquedos» (criança 'Q').

**Anexo XIX – planificação diária: estratégia «mapa do reforço positivo»**

## Planificação diária

**Data:** Quarta-feira, 9 de Abril de 2014

**Estagiária:** Liliana Sousa

**Grupo/Faixa Etária:**

Áreas de Conteúdo (domínios)	Objetivos	Competências (saberes/capacidades/atitude s)	Estratégias/Atividade s	Gestão do ambiente educativo		Avaliação	
				Espaço/Tempo/Grupo	Recursos Humanos e Materiais	Indicadores	Instrumento s
<b>Área de Formação Pessoal e Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o respeito por todas as estratégias implementadas;</li> <li>- Desenvolver a cooperação.</li> <li>- Promover o desenvolvimento da autonomia moral.</li> <li>- Promover o desenvolvimento da responsabilidade.</li> <li>- Proporcionar um ambiente democrático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostra capacidade de consciência de si e do outro;</li> <li>- Mostra respeito pelas regras;</li> <li>- Contribui para o bem estar do grupo;</li> <li>- É responsável pelas suas ações;</li> <li>- Age em conformidade com as regras estabelecidas e em prol do grupo.</li> <li>- É autónomo e responsável.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação e exploração do mapa do reforço positivo;</li> </ul>				
<b>Área do Conhecimento do Mundo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a descoberta de si e do outro;</li> <li>- Possibilitar a interação entre o grupo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É capaz de identificar comportamentos incorretos em si mesmo e nos outros;</li> <li>- Sabe distinguir o certo do errado.</li> </ul>		<p><b>Tempo:</b> Período da manhã;</p> <p><b>Espaço:</b> Sala de atividades</p>	<p><b>Recursos Materiais:</b> - Jogo (caixa e fotografias)</p> <p><b>Recursos Humanos:</b> Educadora, Auxiliar, 23 Crianças e Estagiárias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É capaz de compreender a importância do bom comportamento;</li> <li>- É capaz de cumprir as regras o jogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta e participante;</li> <li>- Registo por vídeo.</li> <li>- Notas de campo;</li> </ul>

**Anexo XX - Grelha de observação direta – análise do vídeo: Participação das crianças na atribuição das estrelas em dois momentos distintos: mapa do reforço positivo**

Grelha de observação direta (análise do vídeo) – Verificação da participação das crianças nos 2 momentos de atribuição das estrelas

Nome das crianças	1.º Momento – 30 de Abril de 2014	2.º Momento – 7 de Maio de 2014
A	X	✓
B	X	✓
C	X	x
D	X	✓
E	X	X
F	X	X
G	X	X
H	✓	X
I	X	X
J	X	✓
K	✓	✓
L	✓	X
M	X	X
N	X	X
O	X	X
P	✓	✓
Q	✓	X
R	X	X
S	X	X
T	X	X
U	X	X
V	X	X
X	✓	✓

**Legenda da grelha:**

✓ **Participou na atividade**

✓ **X – Não participou na atividade**

**Anexo XXI- Grelha de observação direta – análise do vídeo: Atribuição e justificação da atribuição das estrelas pelas crianças – mapa do reforço positivo**

Grelha de observação direta (análise do vídeo) – Atribuição e justificação da atribuição de estrelas pelas crianças

1.º Momento (30 de Abril de 2014)	2.º Momento (7 de Maio de 2014)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança ‘X’ atribuiu a sua estrela à criança ‘J’ porque «se porta bem»;</li> <li>• A criança ‘P’ atribuiu uma estrela à criança ‘T’ porque «também se porta bem»;</li> <li>• A criança ‘H’ atribuiu uma estrela à criança ‘P’ porque «me empresta os brinquedos»;</li> <li>• A criança ‘Q’ atribuiu uma estrela à criança ‘J’ e à criança ‘N’ porque «comeram tudo!»;</li> <li>• A criança ‘L’ atribuiu a sua estrela à criança ‘G’ porque «ela gosta de mim e porque se porta bem»;</li> <li>• A criança ‘K’ atribuiu a sua estrela à criança ‘R’ porque se portou muito bem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança ‘D’ atribuiu a sua estrela à criança ‘H’ porque «partilha os brinquedos»;</li> <li>• A criança ‘J’ atribuiu a sua estrela à criança ‘N’ porque tivemos uma brincadeira lá fora e portou-se bem»;</li> <li>• A criança ‘B’ atribuiu a sua estrela à criança ‘S’ «porque portou-se muito bem»;</li> <li>• A criança ‘X’ atribuiu uma estrela à criança ‘A’ porque «empresta os brinquedos»;</li> <li>• A criança ‘K’ deu uma estrela à criança ‘D’ e à criança ‘X’ porque lhe emprestaram os brinquedos;</li> <li>• A criança ‘A’ atribuiu uma estrela à criança ‘X’ porque lhe emprestou o brinquedo;</li> <li>• A criança ‘P’ atribuiu uma estrela às crianças ‘T’ e ‘C’ porque se portam sempre bem.</li> </ul>

**Anexo XXII – Planificação diária: estratégia jogo de regras**

**Planificação diária**

**Data:** Quarta-feira, 28 de Maio de 2014  
**Estagiária:** Liliana Sousa  
 3/4 anos

**Grupo/Faixa Etária:**

Áreas de Conteúdo (domínios)	Objetivos	Competências (saberes/capacidades/atitude)	Estratégias/Atividades	Gestão do ambiente educativo		Avaliação	
				Espaço/Tempo/Grupo	Recursos Humanos e Materiais	Indicadores	Instrumentos
<b>Área de Formação Pessoal e Social</b>	- Promover o respeito pelas regras do jogo;	- Mostra capacidade de consciência de si e do outro;	- Explicação sobre jogo: «Quem tem a regra da caixa das regras?»  - Exploração do jogo «Quem tem a regra da caixa das regras?»				
	- Desenvolver a cooperação.	- Mostra respeito pelas regras;					
<b>Área de Expressão e Comunicação: domínio da expressão dramática</b>	- Promover o desenvolvimento da autonomia moral.	- Contribui para o bem estar do grupo;					
	- Promover a descoberta de si e do outro;	- É capaz de identificar as regras que estão a ser dramatizadas.		<b>Tempo:</b> Período da manhã;	<b>Recursos Materiais:</b> - Jogo (caixa e fotografias)	- É capaz de identificar as regras dramatizadas;	Observação direta;
	- Possibilitar a interação entre o grupo através do jogo simbólico;	- É capaz de se expressar através do seu corpo;		<b>Espaço:</b> Sala de atividades	<b>Recursos Humanos:</b> Educadora, Auxiliar, 23 Crianças e Estagiárias.	- É capaz de cumprir as regras o jogo	- Registo por vídeo. -

**Anexo XXIII - Grelha de observação direta – análise do vídeo: Participação das crianças no jogo sobre as regras**

Grelha de observação direta (análise do vídeo) – Verificação da participação das crianças no jogo sobre as regras

Nome das crianças	Participação no jogo sobre as regras
A	✓
B	x
C	x
D	✓
E	✓
F	✓
G	✓
H	✓
I	x
J	✓
K	✓
L	x
M	✓
N	✓
O	✓
P	✓
Q	✓
R	✓
S	x
T	✓
U	✓
V	✓
X	✓

**Legenda da grelha:**

✓ Participou na atividade

x- Não participou na atividade

**Anexo XXIV - Grelha de observação direta – análise do vídeo: Verificação de quantas crianças não cumpriram as regras do jogo**

Grelha de observação direta (análise do vídeo) – Verificação do número de crianças que não respeitaram as regras

do jogo

Nomes das crianças	Fechar os olhos	Não podiam voltar-se para trás	Colocar o dedo no ar para falar
A	✓	✓	✓
B	x	✓	✓
C	✓	✓	✓
D	✓	x	x
E	✓	✓	✓
F	x	✓	✓
G	✓	✓	✓
H	x	✓	✓
I	✓	✓	✓
J	✓	x	x
K	✓	✓	✓
L	✓	✓	✓
M	x	✓	✓
N	✓	✓	✓
O	✓	✓	✓
P	✓	✓	✓
Q	✓	✓	✓
R	x	✓	✓
S	✓	✓	✓
T	✓	✓	✓
U	✓	✓	✓
V	✓	✓	x
X	✓	✓	✓

**Legenda da grelha:**

✓ Respeitou a regra

x- Não respeitou a regra

**Anexo XXV- Grelha de observação direta – análise do vídeo: Verificação de quantas crianças acertaram nas regras dramatizadas**

Grelha de observação direta (análise do vídeo) – Verificação de quantas crianças acertaram nas regras

Nome das crianças	Devemos esperar pela nossa vez de falar (colocar o dedo no ar)	Devemos ir corretamente no comboio	Devemos deixar sempre a sala arrumada	Devemos estar bem sentados no refeitório	Devemos estar bem sentados na sala	Devemos partilhar os brinquedos	Devemos lavar bem as mãos
A							
B							
C							
D							
E	✓						
F							
G							
H				✓			
I							
J			✓				
K						✓	
L							
M							
N							
O					✓		
P		✓					
Q							
R							
S							
T							
U							
V							✓
X							

**Legenda da grelha:**

✓ **Acertou na regra**

**Anexo XXVI – Nota de campo: dia 3 de Dezembro de 2013**

## Grelha de observação direta – Notas de campo

**Espaço:** Sala de atividades e refeitório

**Data :** 3 de Dezembro de 2013

**Faixa etária do grupo:** 3/4 anos

<b>Observação/Situação</b>	<b>Interpretação pessoal/inferências</b>
Foi pedido que formássem o comboio para nos dirigirmos ao refeitório. As crianças levam muito tempo a formar o comboio, acabando por entrar em brincadeiras e dispersando. Só formam o comboio quando insistimos e chamamos as crianças à atenção (11:50h).	Não existe uma organização das crianças na formação do comboio habitual. Sendo algo que faz parte das rotinas das crianças, pensamos que deveríamos optar por uma estratégia que ajudasse o próprio grupo a se organizar, mantendo a calma e se dirigindo para o comboio tanto para sair da sala de atividades, como no regresso.
Ao regressar do refeitório começam a correr nos corredores, não formando o comboio. Algumas crianças acabam por cair (12:40h).	

**Anexo XXVII – Nota de campo: dia 9 de Dezembro de 2013**

## Grelha de observação direta – Notas de campo

**Espaço:** Sala de atividades e refeitório

**Data :** 9 de Dezembro de 2013

**Faixa etária do grupo:** 3/4 anos

<b>Observação/Situação</b>	<b>Interpretação pessoal/inferências</b>
<p>Quando pedimos para as crianças formarem o comboio, têm tendência para formarem pares consoante as suas amizades, o que considerámos normal, mas muitas vezes são crianças que demonstram ser agitadas o que causa alguma confusão, visto que entram em brincadeiras, acabando por empurrar os restantes colegas e magoando-os. (11:40h)</p>	<p>É claramente necessário a existência de uma estratégia que permita ajudar o grupo na sua organização. Esta confusão preocupa-nos nas saídas dentro da instituição, mas ainda mais quando nos dirigirmos ao exterior, visto que estamos num sítio em que nada é previsível e temos de garantir a máxima segurança das crianças sempre, mas em especial no exterior.</p>
<p>Voltámos a estar perante uma confusão no retorno à sala. Pensamos ser necessário uma estratégia que nos ajude a nós na organização do grupo, assim como ao mesmo (12:45h).</p>	

**Anexo XXVIII – Nota de campo: dia 17 de Dezembro de 2013**

## Grelha de observação direta – Notas de campo

**Espaço:** Sala de atividades

**Data :** 17 de Dezembro de 2013

**Faixa etária do grupo:** 3/4 anos

<b>Observação/Situação</b>	<b>Interpretação pessoal/inferências</b>
<p>Quando explicámos o novo mapa da sala, as crianças ficaram contentes e entusiasmadas, visto que quiseram todas saber com quem iriam no comboio. Quando dissemos os pares, não demonstraram rejeição perante as nossas escolhas, o que para nós foi muito positivo (10:30h).</p>	<p>Pensamos que tamanha receptividade se deve ao facto de ser algo novo na sala. Quando chegou a hora de formação do mesmo foram logo ter com os seus pares.</p>
<p>O grupo teve uma tamanha interiorização do mapa de pares que não esperávamos. Quando chegou a hora de almoço, foram logo com os pares e colocaram-se no comboio para a nossa admiração. De facto, tínhamos percebido o entusiasmo inicial que demonstraram, mas não esperávamos que a organização fosse imediata (11:45h).</p>	<p>A organização do comboio foi imediata. Consideramos que o grupo precisava desta estratégia de forma a diminuir os conflitos. Talvez devido á novidade do novo mapa na sala, mas esperamos que se mantenha, visto que foi construída em prol do grupo.</p>

**Anexo XXIX – Nota de campo: dia 19 de Março de 2014**

## Grelha de observação direta – Notas de campo

**Espaço:** Sala de atividades

**Data :** 19 de Março de 2014

**Faixa etária do grupo:** 3/4 anos

<b>Observação/Situação</b>	<b>Interpretação pessoal/inferências</b>
A criança 'B' disse-me que ia esperar pela criança 'R' (que se encontrava a lavar as mãos), pois este também não tinha par (11:45h).	Apreciámos a atitude da criança 'B' que apesar do seu par não se encontrar na sala, encontrou logo a solução sem a intervenção dos adultos. Destacamos a sua responsabilidade. A estratégia começa a fazer sentido para as crianças, contribuindo para a organização do comboio.
A criança 'B' disse que tinha de pôr a criança 'D' de castigo porque lhe tinha feito mal (10:30h).	Concordámos com a criança 'B' que não se pode fazer mal aos colegas, mas chamámos a criança D e tentámos compreender o que se passou. Foi devido á falta de partilha de brinquedos. Realçámos que a partilha é importante e que não devemos magoar ninguém. Ambos pediram desculpa uns ao outro.

**Anexo XXX – Nota de campo: dia 9 de Abril de 2014**

## Grelha de observação direta – Notas de campo

**Espaço:** Sala de atividades

**Data :** 9 de Abril de 2014

**Faixa etária do grupo:** 3/4 anos

<b>Observação/Situação</b>	<b>Interpretação pessoal/inferências</b>
<p>A criança 'E' tinha sido chamada à atenção por não respeitar a vez dos seus colegas falarem, encontrando-se a fazer barulho. A criança 'G' dirigiu-se para a mesma, e disse que se continuasse assim não ganharia estrelas (9:55h).</p>	<p>Esta ação da criança 'G' serviu de exemplo para os restantes colegas e para a criança 'E'. Destacamos a sua atitude, visto que já tem a noção da importância de nos portarmos bem, mas é necessário reforçar que não nos basta portar bem num só momento, mas ao longo do dia.</p>
<p>Não podes dar uma estrela ao 'V', porque ele está a brincar com a tinta.(criança 'G') De facto, estava a brincar com a tinta, e ficámos contentes com tal observação, era sinal que o mapa do reforço positivo, começou a fazer algum sentido, desde cedo(10:15h).</p>	<p>Foi surpreendente esta atitude da criança 'G', na medida em que tinha tão pouco tempo desde a implementação do mapa, que deu logo resultados. Esperemos assim que se mantenham, e que outras crianças com a ajuda do mapa se tornem mais autónomas e responsáveis. Esta criança foi das que melhor interiorizou esta estratégia.</p>
<p>A criança 'A', veio informar-nos que a criança 'E' não lhe queria dar a mão e então não poderia formar o comboio(11:40h).</p>	<p>Destacámos a responsabilidade da criança 'F' em dar a mão ao seu par, e de nos ter vindo informar da situação. Apesar de ter sido necessária a nossa intervenção dialogando com a criança 'E', consideramos normal que tenha acontecido, visto que por vezes demonstravam querer ir no comboio com os colegas mais próximos. Devemos dar tempo às crianças para que interiorizem a norma estabelecida.</p>

**Anexo XXXI – Nota de campo: dia 22 de Abril de 2014**

## Grelha de observação direta – Notas de campo

**Espaço:** Sala de atividade e espaço exterior

**Data :** 22 de Abril de 2014

**Faixa etária do grupo:** 3/4 anos

<b>Observação/Situação</b>	<b>Interpretação pessoal/inferências</b>
<p>A criança 'Q', não queria dar a mão à criança 'U'. Como estávamos no exterior deu-nos a entender que queria andar mais livremente, e teimava que não queria dar a mão. Pudemos observar o seu par (criança 'U') a chamar por si, e a dizer que tinham de dar a mão. Apesar de não ceder de imediato, acabou por dar a mão (10:00h).</p>	<p>Destacamos a responsabilidade da criança 'U' em dar a mão ao seu par, e de ter informado a criança 'Q' que tinha de dar a mão. Não recorreu da intervenção adulta para resolver a situação, acabando a sua colega por lhe ter dado a mão.</p>
<p>Ao colocar uma estrela na criança 'A', a criança 'O' perguntou se não podia receber uma estrela porque não tinha chorado de manhã. Houve necessidade de explicar à criança que teria de se portar bem o resto do dia, para nos provar que merecia a estrela, ao qual a criança concordou (11:44h).</p>	<p>Nesta situação pudemos observar uma criança que se sentiu por não ter recebido uma estrela. Defendemos que as crianças precisam de entender o verdadeiro sentido da atribuição das estrelas, recorrendo assim ao diálogo.</p>
<p>- A criança 'G' disse à criança 'R' que se portasse muito muito bem e se dormisse bem podia ganhar duas estrelas (12:42h).</p>	<p>Foi notória a responsabilidade e autonomia por parte da criança 'G' relativamente ao mapa do reforço positivo. Para além de estimular o seu próprio comportamento fez com que alertasse as outras crianças para o bom comportamento. Pensamos que seja muito positivo, visto que está a dar o exemplo aos seus colegas.</p>

**Anexo XXXII – Nota de campo: dia 10 de Dezembro de 2013**

## Grelha de observação direta – Notas de campo

**Instituição:** Arco-Íris  
de 2013

**Data :** 10 de Dezembro

**Faixa etária do grupo:** 4 anos

<b>Observação/Situação</b>	<b>Interpretação pessoal/inferências</b>
<p>As crianças encontram-se na maioria na área da casinha. A área é pequena, e muitas crianças concentram-se na parte dos acessórios (vestidos, malas etc.) o que por vezes gera discussão porque querem usar todas as mesmas coisas. A criança ‘L’ e a criança ‘G’ disputavam um acessório acabando por se magoar mutuamente. Houve a necessidade da nossa intervenção dialogando com as crianças incentivando para partilharem os acessórios (10:30h).</p>	<p>Consideramos essencial que haja uma estratégia que permita uma melhor organização das áreas na sala de atividades. Devido ao espaço ser pequeno, as crianças entram facilmente em conflito devido à tamanha confusão nas grandes áreas (casinha e construções).</p> <p>As crianças acabam por não saber partilhar os brinquedos recorrendo à disputa dos mesmos e magoando-se mutuamente.</p>

**Anexo XXXIII – Nota de campo: dia 6 de Janeiro de 2014**

## Grelha de observação direta – Notas de campo

**Instituição:** Arco-Íris  
2014

**Data :** 6 de Janeiro de

**Faixa etária do grupo:** 3/ 4 anos

<b>Observação/Situação</b>	<b>Interpretação pessoal/inferências</b>
A criança 'V' empurrou a criança 'S' devido à disputa por um brinquedo na área das construções. Não há noção da importância da partilha (10:20h).	Após conversámos com as crianças e percebermos que a falta de partilha estava na origem dos conflitos juntamente com o excesso de crianças em cada área, percebemos a necessidade de promover uma organização das áreas na sala. Estes conflitos tem de acabar e pensamos que com a estratégia poderemos conseguir esse objetivo.
A criança 'L' puxou os cabelos à criança 'C', devido a um acessório na área da casinha. Não queriam partilhar os brinquedos (10:35h).	

**Anexo XXXIV – Nota de campo: dia 8 de Janeiro de 2014**

## Grelha de observação direta – Notas de campo

**Instituição:** Arco-Íris  
2014

**Data :** 8 de Janeiro de

**Faixa etária do grupo:** 3/4 anos

<b>Observação/Situação</b>	<b>Interpretação pessoal/inferências</b>
Quando perguntámos às crianças o motivo da estratégia das áreas a criança 'Q' responde de imediato: É para não haver confusão na sala! (10:15h)	Ficámos surpreendidos pela capacidade de esta criança perceber a nossa intenção ao desenvolver esta nova estratégia, sem lhe ter sido dada qualquer explicação prévia do que iria ser falado.  Defendemos que devemos dar oportunidade às crianças de poderem participar de forma ativa em cada atividade, contribuindo para as aprendizagens de todos.

**Anexo XXXV – Nota de campo: dia 24 de Fevereiro de 2014**

## Grelha de observação direta – Notas de campo

**Instituição:** Arco-Íris  
2014

**Data :** 24 de Fevereiro de

**Faixa etária do grupo:** 4 anos

<b>Observação/Situação</b>	<b>Interpretação pessoal/inferências</b>
Quando chegámos à sala as crianças já tinham as fotos colocadas nas respetivas áreas onde se encontravam a brincar (9:30h).	Começámos a perceber que a estratégia das áreas começa a fazer sentido para as crianças, tornando-as mais autónomas e responsáveis, visto que quando chegam a cada área colocam a sua fotografia, e quando têm de arrumar, retiram-na e colocam no respetivo sitio. Apesar de nestas situações termos visto algumas
Sendo a altura que iríamos para o exterior e tivemos de arrumar a sala, a criança ‘E’ retirou não só a sua fotografia, mas como as das outras crianças que se tinham esquecido. (11:20h).	crianças, servirão de exemplo para as restantes. É preciso darmos tempo para que interiorizem a norma.

**Anexo XXXVI – Nota de campo: dia 20 de Maio de 2014**

## Grelha de observação direta – Notas de campo

**Espaço:** Sala de atividades

**Data :** 20 de Maio de 2014

**Faixa etária do grupo:** 3/4 anos

<b>Observação/Situação</b>	<b>Interpretação pessoal/inferências</b>
<p>A criança 'K' estava a brincar na área das construções, e o cartão desta área já estava todo preenchido com as 5 crianças, e o seu colega (criança 'R') queria ir brincar para essa área. Como não podia ir, e queriam brincar juntos, a criança 'K' retirou a sua fotografia e decidiram ir os dois brincar para a área dos jogos de mesa, respeitando assim a norma na sala estabelecida (10:50h).</p>	<p>Verificámos que a estratégia para algumas crianças já está bem interiorizada, visto que respeitam quando as áreas já estão ocupadas, decidindo ir para outras. Encontram as suas próprias soluções, o que consideramos muito positivo.</p>
<p>A criança 'H' referiu que gostaria de ir para a área das construções, mas foi-lhe dito que não poderia ser no momento, visto que o espaço já estava preenchido. Respeitou a decisão e foi brincar para a área dos jogos de mesa.(10:55h)</p>	<p>É claro que gostaríamos que todas as crianças brincassem no sítio que mais gostam, mas de forma a evitar os conflitos, decidimos optar por esta estratégia. Passado algum tempo poderia trocar com um colega seu. Valorizámos a sua atitude porque poderia ir brincar sem cumprir a norma, mas não o fez.</p>

**Anexo XXXVII – Nota de campo: dia 14 de Janeiro de 2014**

## Grelha de observação direta – Notas de campo

**Instituição:** Arco-Íris  
2014

**Data :** 14 de Janeiro de

**Faixa etária do grupo:** 3/4 anos

<b>Observação/Situação</b>	<b>Interpretação pessoal/inferências</b>
A criança 'N' ao brincar no exterior magoou a criança 'G', caindo-lhe em cima, mas pediu de imediato e de forma voluntária desculpa. Valorizamos essa atitude, visto que partiu de si essa atitude e teve a noção que o devia ter feito (11:20h).	Algumas crianças têm a noção da palavra desculpa, no sentido em que quando magoam outro colega recorrem à mesma sem intervenção do adulto, sendo muito positivo esta consciência.

**Anexo XXXVIII – Nota de campo: dia 23 de Abril de 2014**

## Grelha de observação direta – Notas de campo

**Espaço:** Sala de atividades

**Data :** 23 de Abril de 2014

**Faixa etária do grupo:** 3/4 anos

Observação/Situação	Interpretação pessoal/inferências
A criança 'L' demonstra-nos muitas vezes a noção das boas maneiras. Hoje pediu-nos água seguido da palavra por favor, e no fim agradeceu (10:20h).	A criança 'L' já tem um sentido de interiorização de boas maneiras muito bom. Sabe utilizar as diferentes palavras, em diferentes momentos demonstrando tendo perfeita noção das boas maneiras.
A criança 'Q' diz que a criança 'L' não merece estrela porque a magoou e não pediu desculpa (10:48h).	Foi interessante o modo como o mapa do reforço positivo teve influência em outras estratégias (boas maneiras). Sentimos que foi um elo de ligação entre todas, contribuindo para o mesmo, o bem estar das crianças.
A criança 'X' veio dizer-nos que tinha partilhado o seu brinquedo, que tinha trazido de casa (11:35h).	A criança percebeu a importância da partilha, sentindo assim necessidade de comunicar a sua ação.
A criança 'V' e a criança 'L' estavam a bater-se mutuamente no momento de formação do comboio habitual. Ao reparar que os colegas estavam a ter aquela atitude, a criança A que estava de fora da confusão, dirigiu-se às duas crianças que se estavam a magoar para pararem, e para a criança 'V' para pedir desculpa (11:40h).	Notámos uma presença da interiorização das boas maneiras, nomeadamente da palavra desculpa. Insistimos na importância desta palavra, visto que era uma necessidade do próprio grupo. Valorizámos a autonomia da criança 'A' que incentivou os seus colegas a acabar com o conflito. A intervenção do adulto começa a reduzir o que é muito positivo.
«Nós hoje não nos portamos muito bem. Rasgamos um livro na outra sala. Criança 'C'»(15:10h).	Destacamos a sinceridade da criança 'C' vindos dizer que se tinha portado mal. Esta criança que levou o mapa do reforço positivo muito a sério, demonstrou-nos na perfeição os bons resultados, ou seja, agiu mal, mas reconheceu o seu erro, e pensamos que aprendeu com o mesmo.

**Anexo XXXIX – Nota de campo: dia 10 de Março de 2014**

## Grelha de observação direta – Notas de campo

**Instituição:** Arco-Íris  
2014

**Data :** 10 de Março de

<b>Observação/Situação</b>	<b>Interpretação pessoal/inferências</b>
<p>As crianças lembravam-se bem da história, quando lhes perguntámos começaram logo a referir momentos da mesma. A criança ‘A’ referiu que a personagem dava chapadas na cabeça dos meninos e a criança ‘R’ disse que a personagem deixava cair as coisas dos outros. Queriam tanto responder que se entusiasmaram e tivemos de lembrar que era importante colocarem o dedo no ar. (9:30h)</p>	<p>Ficámos surpreendidos com a capacidade de memória que as crianças tinham.</p> <p>Lembravam-se na perfeição os vários momentos da história, e ainda que tínhamos falado em regras, mostrando que a mesma teve significado para o grupo, o que para nós foi muito importante.</p>
<p>A criança ‘D’ referiu logo que tínhamos falado de regras, e a criança ‘Q’ de seguida disse que eram para nos portarmos bem. (9:40)</p>	
<p>As crianças encontram-se na maioria na área da casinha. A área é pequena, e muitas crianças concentram-se na parte dos acessórios (vestidos, malas etc.) o que por vezes gera discussão porque querem usar todas as mesmas coisas. A criança ‘L’ e a criança ‘G’ disputavam um acessório acabando por se magoar mutuamente. Houve a necessidade da nossa intervenção dialogando com as crianças incentivando para partilharem os acessórios (10:30h).</p>	<p>Consideramos essencial que haja uma estratégia que permita uma melhor organização das áreas na sala de atividades. Devido ao espaço ser pequeno, as crianças entram facilmente em conflito devido à tamanha confusão nas grandes áreas (casinha e construções).</p> <p>As crianças acabam por não saber partilhar os brinquedos recorrendo à disputa dos mesmos e magoando-se mutuamente.</p>
<p><b>Regras, são regras (...) e são para cumprir! (criança ‘Q’) (9:45).</b></p>	<p>Ao longo da conversa a criança ‘Q’ disse-nos esta frase ao qual não poderíamos estar mais de acordo.</p>
<p>A criança ‘F’ revela comportamentos menos bons, e demonstra atitudes desafiadoras, e é chamada à atenção, mas percebemos o quanto é também importante valorizar as atitudes boas. Esta criança tem alguma dificuldade em comer,</p>	<p>Pensamos que a criança ‘F’ encarou a nossa pergunta como um desafio. De facto foi essa a nossa intenção. Estimular a criança a comer, visto que era uma situação em que tinha preguiça, nomeadamente no momento da sopa.</p>

e um dia viramo-nos para a mesma e dissemos: 'F' hoje tens de comer tudo! Achas que consegues?(12:30h)	Consideramos importante o reforço, visto que deu resultados, tornando-se numa mais valia para a própria criança.
--	--

**Faixa etária do grupo:** 3/4 anos

**Anexo XL – Nota de campo: dia 28 de Abril de 2014**

## Grelha de observação direta – Notas de campo

**Espaço:** Sala de atividades

**Data :** 28 de Abril de 2014

**Faixa etária do grupo:** 3/4 anos

<b>Observação/Situação</b>	<b>Interpretação pessoal/inferências</b>
Quando chegámos de manhã a criança ‘O’ veio dizer-nos que merecia uma estrela por não ter chorado de manhã(9:40h).	Algo que nos surpreendeu foi a relevância que algumas crianças deram ao mapa do reforço positivo, visto que levaram a sua importância para a sua própria casa. Sempre que tinham atitudes positivas faziam questão de as realçar. Consideramos muito relevante estas atitudes, visto que há um esforço para cumprir o objetivo de ganhar a estrela, melhorando o seu comportamento.
A criança ‘G’ disse-nos que a criança ‘F’ trouxe uma boneca da sala em que estavam e então não merecia estrela. (15:10h)	O mapa do reforço positivo tem feito sentido para as crianças, visto que identificam os comportamentos incorretos que os colegas têm.
A criança ‘D’ magoou a criança ‘P’ (não propositadamente) mas pede-lhe de seguida desculpa, sem necessitar de intervenção dos adultos(11:30h).	Já conseguimos entender uma mudança nas crianças a nível social. Já possuem a noção da importância de pedirem desculpa, e fazem-nos de forma consciente, o que é muito importante.

**Anexo XLI – Nota de campo: dia 14 de Maio de 2014**

### Grelha de observação direta – Notas de campo

**Espaço:** Sala de atividades e exterior

**Data :** 14 de Maio de 2014

**Faixa etária do grupo:** 3/4 anos

<b>Observação/Situação</b>	<b>Interpretação pessoal/inferências</b>
<p>Notámos que a mãe da criança ‘S’ se dirigiu com a mesma ao mapa do reforço positivo, e felicitou a criança por esta ter ganhado uma estrela. Ao despedir-se da mesma disse para continuar a portar-se bem para ganhar mais estrelas. Ficamos contentes com esta receptividade por parte da mãe da criança(10:00h).</p>	<p>Foi gratificante o impacto que esta estratégia teve nas crianças, levando o entusiasmo pela mesma para casa. Esta atitude da criança levar a mãe para ver que tinha ganhado uma estrela, interpretamos como sendo algo de orgulho para a criança que queria transmitir essa alegria à mãe. A mãe acabou por incentivar a criança a continuar o bom comportamento, o que considerámos muito positivo.</p>
<p>A criança ‘D’ dirigiu-se a nós e disse-nos que a criança ‘A’ merecia uma estrela porque se tinha portado bem. Perguntámos porquê, não sabendo explicar mas pensamos que foi por alguma atitude no exterior, porque era onde nos encontrávamos. Explicámos à criança, que se a criança ‘A’ se portasse bem o resto do dia não nos esqueceríamos de lhe atribuir (11:30h).</p>	<p>Valorizámos a atitude da criança ‘D’ visto que notámos que querem tanto atribuir as estrelas, que baseiam-se em pequenas atitudes do dia, o que é válido, mas há que estimular o bom comportamento ao longo do dia, e dar a entender isso mesmo às crianças.</p>
<p>A criança ‘G’ chamou-nos para nos dizer que a criança ‘O’ não merece estrela porque não brinca com ela e não gosta de si.(11:30h).</p>	<p>Perante esta atitude chamámos as duas crianças e recorremos ao diálogo de modo a explicar que é bom sermos amigos, levando as mesmas a fazerem as pazes, percebendo que era mais uma discussão em torno da partilha. Incentivámos a partilha, falando da importância da amizade. Voltaram a brincar novamente. As crianças por vezes recorrem das estrelas como algo para se defenderem, havendo a necessidade de explicar que esse não é o objetivo.</p>