

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**O desenvolvimento de normas sociais na criança  
em idade pré-escolar: a perspetiva do educador**

**Adriana Cristina Rodrigues Pires**

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

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Doutora Aurízia Anica

Faro, 2013

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**O desenvolvimento de normas sociais na criança  
em idade pré-escolar: a perspetiva do educador**

**Adriana Cristina Rodrigues Pires**

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

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Doutora Aurízia Anica

Faro, 2013

# O desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar: a perspetiva do educador

## Declaração de autoria do trabalho

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.

Adriana Cristina Rodrigues Pires

Copyright - Adriana Cristina Rodrigues Pires 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 o 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.

*À minha querida Matilde*

## Agradecimentos

A realização do presente estudo contou com a colaboração de algumas pessoas que me acompanharam ao longo desta caminhada sem as quais não seria possível desenvolver e concluir este relatório. O apoio prestado, as palavras de conforto, a disponibilidade, dedicação e motivação constantes foram essenciais para alcançar esta etapa. Assim sendo, cabe-me expressar os meus sinceros agradecimentos:

- À minha orientadora, Doutora Aurízia Anica, por ter aceite orientar este estudo. Pelo seu constante incentivo e auxílio nas diversas dúvidas que lhe fui colocando; pelos seus ensinamentos e partilhas; pela sua atenção e dedicação constantes e, acima de tudo, pela sua palavra amiga e encorajadora ao longo desta caminhada
- À Mestre Maria Helena Horta, professora da Prática de Ensino Supervisionada (PES) pelos seus ensinamentos e pela sua disponibilidade em me ajudar e aconselhar no decorrer da minha prática pedagógica.
- À educadora cooperante, que me acolheu e ajudou a crescer a nível profissional e pessoal; pela sua colaboração na realização deste estudo; pela partilha de experiências e conhecimentos e pelas práticas e modelos que me transmitiu ao longo deste ano.
- Ao grupo de crianças da sala onde desenvolvi a minha PES, por terem contribuído para a realização deste estudo e pela alegria que me transmitiram ao longo desta caminhada.
- À minha amiga e colega de estágio, Helena Colaço, pelo companheirismo, pelas partilhas que fizemos que me ajudaram a crescer e por termos caminhado juntas sempre no mesmo sentido.
- Ao Sr.º Rui Duarte, técnico responsável dos audiovisuais, pelo auxílio informático e pela sua colaboração na produção dos vídeos.
- À Vera Salvador e à Célia Rodrigues, pela amizade, companheirismo e pelas palavras de ânimo em todos os momentos.
- À Daniela Guerreiro e à Cristiana Leocádio, que me proporcionaram momentos de alegria ao longo deste percurso, pelo carinho, amizade e incentivo.
- Ao Gonçalo Ramos, pela sua amizade e disponibilidade em me ajudar quando precisei.
- À minha grande amiga Sofia Vicente, pelas nossas conversas nos momentos de desânimo, pelas palavras encorajadoras e por ter acreditado sempre em mim.
- À minha família, pelo apoio constante e pelas palavras de conforto.

- Ao João, por todos os momentos de apoio, pela força que me deu para continuar, pelo seu otimismo e, acima de tudo, pelo seu carinho.
- À minha querida irmã, pelo seu exemplo de força e perseverança e por me ter incentivado a continuar e a ter esperança.
- Ao meu pai, pelo seu apoio ao longo destes anos e por me ter ajudado a alcançar este objetivo.
- À minha mãe, pela constante força que me deu nos momentos bons e menos bons, pela sua disponibilidade em ajudar-me a percorrer esta longa caminhada e pelo seu amor e encorajamento diários.

## **Resumo**

No presente relatório procurámos evidenciar o papel do educador no desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar. Neste sentido, realizámos uma investigação que surgiu no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) e que se realizou num jardim de infância localizado na cidade de Faro.

Para conseguirmos obter respostas às questões orientadoras a que nos propusemos, recorremos a uma investigação de natureza qualitativa. Assim, numa primeira fase, procedemos à análise documental do Projeto Educativo (PE) e do Projeto Curricular de Grupo (PCG), documentos orientadores da ação pedagógica. Posteriormente, realizámos uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante participante no estudo com o intuito de conhecermos as suas conceções acerca do desenvolvimento de normas sociais, bem como as práticas e estratégias que promove nesse sentido. De seguida, procedemos à análise de momentos significativos videogravados em contexto de prática pedagógica e, por fim, a uma segunda entrevista semiestruturada que pretendeu clarificar e complementar dados necessários à investigação.

Com este estudo, verificámos que a instituição e a educadora cooperante atribuem importância ao desenvolvimento de normas sociais na criança, sendo a educação pré-escolar considerada a primeira etapa da educação básica que potencia o desenvolvimento de competências sociais fundamentais para a coexistência em grupo e, conseqüentemente, em sociedade. Reforçamos, ainda, a ideia de que a discussão, a reflexão e a negociação de regras em grupo propiciam o desenvolvimento moral da criança, devendo o diálogo e o reforço positivo ser considerados estratégias fundamentais neste processo e em toda a prática pedagógica do educador.

**Palavras-chave:** Jardim de Infância; perspetiva do educador; normas sociais; transgressão; estratégias.

## Abstract

The present report underlines the educator's role in developing social standards in the pre-school child. This way, we started out a research, set in a Faro kindergarten, as part of an assignment to a subject called Teaching Practice Oversight (T.P.O.).

In order to obtain the required answers to the guiding questions, we ran a qualitative research. Thus, in the first stage, we analyzed the key-documents of educational activity: the Educational Project and the Group Curricular Project. The cooperating educator has also granted us a semi-structured interview, so that we got acquainted with its conceptions regarding social standards development, as well as the practices and strategies set towards that goal. After this, we performed an insight upon the meaningful moments of the videos, recorded during a teaching situation and, ultimately, carried out another semi-structured interview, so we gather further data on the theme.

This study has proved that the educator and the institution alike attribute a great deal of importance to the development of social standards, the basic education being the first step to reach the abovementioned standards, of vital importance in social interaction. We also enhance that discussion reflection and rule-negotiation contribute to children's moral evolution, the dialogue and positive talking being the crucial strategies in this process and in every educator's educational activity.

**Keywords:** Kindergarten; educator's perspective; social standards; transgression; strategies.

## Índice Geral

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Índice Geral.....	ix
Índice de imagens.....	xi
Índice de anexos.....	xii
Siglas.....	xiii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico-conceitual.....	4
1. Norma social.....	4
2. A aquisição de normas sociais no processo de desenvolvimento moral e social da criança.....	5
2.1. A moralidade segundo Piaget.....	5
2.2. O Desenvolvimento da moralidade segundo Kohlberg.....	7
2.3. O crescimento social da criança segundo Bandura.....	9
2.4. Perspetiva de Erikson.....	10
2.5. A formação social segundo Vygotsky.....	11
3. As normas sociais na educação pré-escolar.....	12
3.1. A criança e as normas sociais.....	12
3.2. O papel das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	14
3.3. O papel do educador.....	17
3.3.1. O jogo como estratégia de desenvolvimento de normas sociais.....	20
3.4. A criança e os conflitos.....	21
Capítulo II – Metodologia.....	23
1. A natureza do estudo.....	23
2. Questões de pesquisa.....	24
3. Objetivos do estudo.....	24
4. Participantes.....	25
5. Procedimentos metodológicos.....	25

5.1. Delineamento do estudo.....	25
5.2. Instrumentos de recolha e tratamento de dados .....	27
5.2.1. Análise documental .....	27
5.2.2. Primeira entrevista semiestruturada.....	28
5.2.3 Procedimentos de observação .....	30
6. Procedimentos éticos.....	33
Capítulo III – Apresentação e análise interpretativa dos dados .....	34
1. “As normas são inerentes a toda a prática diária” .....	34
1.1. A presença das normas sociais no PE, no PCG e nas representações da educadora cooperante .....	35
1.2. As normas sociais na gestão do currículo .....	36
1.3. A criança e as normas .....	39
1.4. O papel do educador .....	41
2. “1,2,3, sentadinhos à chinês”.....	44
Conclusões .....	52
Reflexão final .....	57
Referências Bibliográficas .....	60

## Índice de imagens

Imagem 1- Mapa topográfico da sala de atividades.....	32
---	----

## Índice de anexos

Anexo I – Grelha de categorização do Projeto Educativo.....	3
Anexo II – Grelha de categorização do Projeto Curricular de Grupo.....	7
Anexo III – Guião da primeira entrevista.....	14
Anexo IV – Protocolo da primeira entrevista.....	19
Anexo V – Primeiro tratamento da primeira entrevista.....	26
Anexo VI – Pré-categorização da primeira entrevista.....	31
Anexo VII – Categorização da primeira entrevista.....	37
Anexo VIII – Grelha de análise relativa à videogravação.....	47
Anexo IX – Guião da segunda entrevista.....	62
Anexo X – Protocolo da segunda entrevista.....	64
Anexo XI – Primeiro tratamento da segunda entrevista.....	66
Anexo XII – Pré-categorização da segunda entrevista.....	67
Anexo XIII – Categorização da segunda entrevista.....	68
Anexo XIV – Autorização para a captação de imagens (fotografia e vídeo) .....	70

## Siglas

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PCG	Projeto Curricular de Grupo

## Introdução

O presente relatório tem por tema o desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar na perspetiva do educador tendo sido elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no ano letivo de 2012/2013.

A escolha do tema deste relatório recaiu, acima de tudo, em interesses pessoais e em motivações inerentes à prática pedagógica que foi desenvolvida desde o início da PES e realizada numa IPSS em contexto de jardim de infância. De facto, foi nossa intenção conjugar um tema que fosse do nosso interesse a nível pessoal e profissional, com uma realidade existente na educação pré-escolar. Neste sentido, pretendemos abraçar um projeto de investigação que emergisse de uma “dinâmica interativa entre as dúvidas, as incertezas e as interrogações do vivido e a reflexão, o debate, o confronto de dados e teorias e o desejo de melhor compreender (...) algo” (Ludovico, 2011, p. 26). Foi nestas circunstâncias que surgiu a temática associada ao desenvolvimento de normas sociais na educação pré-escolar direcionada para a perspetiva do educador. Assim sendo, esta temática vai ao encontro dos meus interesses e curiosidades pessoais, uma vez que considero premente incentivar a criança a compreender, discutir, negociar e reger a sua ação de acordo normas sociais. Somente deste modo é possível formar cidadãos ativos e autónomos, com espírito crítico e com competências que os levem a pensar e a questionar as normas inerentes ao meio onde se encontram inseridos, o que acaba por estar indissociavelmente relacionado com o desenvolvimento não só moral e social, mas também global da criança.

O facto do desenvolvimento da moralidade da criança, nomeadamente ao nível da interiorização de normas, ser uma das preocupações da instituição onde realizámos o nosso estudo, levou a que optássemos por esta temática. Para além disso, constatámos que a educadora cooperante atribui bastante importância das normas sociais na sua prática pedagógica, sendo esta uma das necessidades do grupo de crianças onde realizámos a investigação. Assim sendo, considerámos que seria enriquecedor aprofundarmos o conhecimento sobre a ação da educadora cooperante, bem como sobre as práticas e estratégias que desenvolve com o intuito de promover as normas sociais em contexto de educação pré-escolar.

Como sabemos, as regras são uma realidade que nos rodeia e cabe ao educador de infância promover situações de aprendizagem ricas e diversificadas que contribuam para que a criança compreenda, de forma progressiva, a importância que estas possuem no nosso quotidiano (Ministério da Educação, 1997). Acima de tudo, é da competência do educador

despertar, na criança, a vontade e o desejo de compreender, questionar e negociar normas sociais e ainda, incentivá-la a agir de uma forma pensada, consciente e reflexiva, pois é somente ao adotar esta atitude que a criança tem a possibilidade de compreender a importância que as normas sociais assumem para que a convivência social seja possível e o respeito mútuo uma realidade.

De facto, é fundamental estarmos conscientes da importância que o jardim de infância e a pessoa do educador detêm no desenvolvimento e aquisição de competências morais e sociais da criança. Sendo o primeiro elo com a educação formal, o jardim de infância revela-se como um local privilegiado para que a criança interaja com os seus pares e com o adulto e, para que, de uma forma lúdico-didática, se construa enquanto ser social e moral. É necessário termos presente que o jardim de infância permite que as crianças “se deparem com novos desafios que as preparam para aceitar normas sociais e para desenvolver um estilo próprio de relacionamento interpessoal. Pela interação com os adultos e os seus pares, elas aprendem a responder às expectativas, regras e hábitos sociais” (Brás & Reis, 2012, p. 137).

No sentido atrás enunciado, desenvolvemos uma investigação que tem como principal objetivo conhecer a perspetiva da educadora cooperante acerca da importância que atribui ao desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar. Para conseguirmos dar resposta a este objetivo, bem como às questões orientadoras delineadas realizámos uma investigação que privilegiou uma abordagem qualitativa de cariz fenomenológico, no âmbito da qual se recorreu à análise documental do Projeto Educativo (PE) e do Projeto Curricular de Grupo (PCG), à realização de uma primeira entrevista semiestruturada à educadora cooperante, à análise de momentos significativos videogravados da prática pedagógica e a uma segunda entrevista semiestruturada. É de salientar que a investigação teve lugar na Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada na cidade de Faro, onde exerce a educadora cooperante, com um grupo de 22 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, sendo que 9 delas são do sexo feminino e 13 são do sexo masculino, sendo estas provenientes, na sua maioria, de famílias com um nível socioeconómico médio-alto.

A estrutura do presente relatório compõe-se de três capítulos. Assim, o primeiro capítulo comporta o enquadramento teórico-conceitual no qual fundamentamos a temática escolhida. Este capítulo engloba três pontos: no primeiro ponto clarificamos conceitos associados às normas sociais; no segundo ponto, abordamos a aquisição de normas sociais no processo de desenvolvimento moral e social da criança na perspetiva de investigadores de referência como Piaget, Kohlberg, Bandura, Erikson e Vygotsky; no terceiro e último ponto abordam-se

questões relacionados com a criança e as normas, com o papel das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), com o papel do educador, apresentando-se o jogo como uma estratégia de desenvolvimento de normas sociais na criança e, por fim, questões relacionados com a resolução de conflitos.

O segundo capítulo clarifica a metodologia utilizada, nele constando: a natureza do estudo; as questões de pesquisa; os objetivos do estudo; os participantes no mesmo; e, por último, os procedimentos metodológicos, onde se trata do delineamento do estudo e dos instrumentos a que recorreremos para recolher e tratar os dados.

O terceiro capítulo, dedicado à apresentação e análise interpretativa dos dados, está organizado em dois pontos: no primeiro, intitulado “As normas são inerentes a toda a prática diária”, focamos a presença das normas sociais no PE, no PCG e nas representações da educadora cooperante, bem como as normas sociais na gestão do currículo realizada por esta, e ainda a relação entre a criança e as normas e o papel do educador; no segundo ponto, intitulado “1,2,3, sentadinhos à chinês”, analisamos os dados provenientes das imagens videogravadas dos momentos significativos da prática pedagógica da educadora cooperante com o grupo de crianças.

Por fim, apresentamos as principais conclusões que derivaram do nosso estudo, onde referimos também os seus limites e relevância. Concluimos com a reflexão final que consiste numa síntese reflexiva relacionada com o contributo do presente estudo em termos pessoais e profissionais.

## Capítulo I – Enquadramento teórico-conceptual

### 1. Norma social

De modo a melhor compreender o que se entende por norma social consideramos importante clarificar o seu conceito. Assim, de acordo com Berryman, Hargreaves, Herbert e Taylor (2002, p. 215), “os critérios a que [as pessoas] são solicitadas a adaptar-se em nome da vida social são chamados *normas*”. Neste sentido, acreditamos que para que a convivência e o respeito entre os indivíduos seja possível, é fundamental que se definam e estabeleçam normas sociais que vão ao encontro das especificidades e das necessidades de cada sociedade, pois as normas são parte integrante de todas as sociedades e a base da cooperação humana (Schmidt, Rakoczy & Tamassello, 2012).

Entendemos que a interiorização e a compreensão da existência de normas dotará o indivíduo de competências sociais e morais pois, ao agir moralmente, compreende o motivo que o leva a proceder de determinado modo. Desta forma, o indivíduo passa não só a agir em prol de si próprio, mas também daqueles que o rodeiam uma vez que compreende que os seus atos podem influenciar o comportamento e as atitudes dos seus pares. Mais importante do que cumprir a norma por dever, é compreender o motivo que leva o indivíduo a respeitar determinada norma definida pela sociedade.

Ao nos debruçarmos sobre a problemática das normas sociais, não só em contexto de jardim de infância, mas também em contexto social deparamo-nos com uma realidade que lhe é inerente, nomeadamente, a transgressão. Segundo Rauber (2007, p. 1), estamos perante uma transgressão “quando há o rompimento com a ordem estabelecida e a não-observância das regras socialmente postas e objetivamente reconhecidas”. É importante reconhecermos que a transgressão pode advir do desconhecimento ou da não-aceitação da norma, em ambos os casos é fundamental compreender qual é o motivo que conduz um indivíduo a praticar uma transgressão e levá-lo a compreender que existem não só direitos, mas deveres que devem ser tidos em consideração por todos os que coabitam num mesmo espaço. Transgredir não significa necessariamente agir de uma forma inadequada, é fundamental termos presente que a transgressão no campo da educação pode significar algo positivo, nomeadamente quando a criança não aceita o que lhe é dito de uma forma dogmática e sente necessidade de pensar de uma forma crítica sobre aquilo que lhe é dito, questionando e tentando compreender os fundamentos de uma determinada norma social.

Quando transgredimos, na grande maioria dos casos, sofremos uma sanção. Segundo Kamii (1996), quando o indivíduo, neste caso a criança, não respeita regras fundamentais é-lhe aplicada uma sanção. A questão das sanções remete-nos de imediato para Piaget, de acordo com este autor existem dois tipos de sanções, as sanções expiatórias e as sanções por reciprocidade.

“As sanções expiatórias são caracterizadas pela coerção e uma relação arbitrária entre a sanção e o acto sancionado. (...) As sanções por reciprocidade, por um lado, são caracterizadas por uma coerção mínima e têm uma relação «natural» ou «lógica» com o acto sancionado” (Kamii, 1996, p. 46).

Em contexto de educação pré-escolar torna-se premente que o educador recorra primeiramente ao diálogo com o intuito de compreender os motivos que levaram a criança a transgredir. Somente após um momento de diálogo, e caso seja necessário, é que deve ser aplicada uma sanção proporcional à gravidade da transgressão praticada pela criança. No nosso entender, o educador deve auxiliar a criança a compreender a razão da sua transgressão levando-a a pensar nas suas atitudes e comportamentos. Ao dar a possibilidade à criança de refletir sobre as suas atitudes, o educador está a contribuir para que esta se desenvolva moralmente e adquira competências sociais ligadas à responsabilidade, cidadania e autonomia, no fim de contas, está a permitir à criança que se desenvolva enquanto ser social crítico, capaz de refletir sobre as suas atitudes, responsável pelos seus atos e consciente da importância de normas sociais não só no espaço do jardim de infância, mas também no meio que a rodeia.

Assim sendo, e dada a importância que as normas sociais assumem no nosso quotidiano, torna-se pertinente compreender qual o papel do educador no desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar, bem como quais as práticas e estratégias que promove com esse intuito e ainda compreender quais as suas ações perante a transgressão e, posterior, sanção da criança.

## **2. A aquisição de normas sociais no processo de desenvolvimento moral e social da criança**

### **2.1. A moralidade segundo Piaget**

Um dos focos do estudo e investigação de Piaget, apresentado na obra *Le jugement moral chez l'enfant*, de 1932, relacionou-se com as particularidades da evolução do

juízo moral da criança, bem como em todo o processo de desenvolvimento da moralidade que está intrinsecamente associado ao crescimento do ser humano.

Piaget identificou dois tipos de moralidade que orientam o indivíduo na esfera da moralidade, a heteronomia e a autonomia. A heteronomia caracteriza-se pela moral da obediência, na qual a criança vê e assume as normas sociais como algo inalterável e absoluto. Por sua vez, “o poder das instruções está inicialmente ligado à presença material daquele que as deu: na sua ausência, a lei perde a acção ou a sua violação é apenas ligada a um mal-estar momentâneo” (Piaget & Inhelder, 1993,p. 112).

Assim sendo, nesta fase do desenvolvimento moral, a criança entende que o resultado de uma ação é medido pela sua consequência, por sua vez, a intenção da ação não lhe é relevante, uma vez que esta não compreende o fundamento da norma, apenas cumpre para não sofrer uma punição da autoridade que a emana (Vandenplas-Holper, 1982). Neste sentido, é fundamental que o educador auxilie a criança a compreender a essência da norma, de modo a que esta deixe de agir por obediência, mas sim por compreender a importância de agir respeitando normas.

Na moralidade heterónoma a criança tende a acreditar que as sanções expiatórias são as mais justas para as suas transgressões, ou seja, não existe uma relação direta entre o castigo e a sanção, nesta orientação moral “não há ideia de castigo como instrumento de ensino, algo que pode levar à reflexão de quem o recebe e, portanto, também à sua transformação” (Lourenço, 1998, pp. 71 e 72). Tendo em conta a citação anterior, consideramos que nesta fase do desenvolvimento moral da criança o educador deve discutir as normas com o grupo e aplicar sanções proporcionais à transgressão praticada pela criança. Ao fazê-lo o educador contribui para que a criança pense sobre as suas ações e, deste modo, desenvolva condições para transitar para o estágio da moralidade autónoma, contrário à moralidade heterónoma.

Segundo Piaget e Inhelder (1993, p. 114) “com os progressos da cooperação social entre crianças (...) a criança chega a relações morais novas, fundadas no *respeito mútuo*, e que conduzem a uma certa *autonomia*”. É desta forma que a criança alcança o estágio da moralidade autónoma, estágio orientado pela cooperação entre pares e pelo respeito mútuo. Neste estágio a criança passa a compreender a norma e a necessidade de agir de acordo com ela, compreendendo que a intenção de uma ação também deve ser ponderada e não apenas as consequências que dela podem advir. É de salientar que as crianças ao interagirem com os seus pares “experenciam cada vez mais relações que envolvem respeito mútuo. Estão [envolvidas] em relações entre pares de estatuto

idêntico e, conseqüentemente, conhecem inevitavelmente outras crianças que nem sempre partilham os seus pontos de vista” (Berryman et al, 2002, p.222).

Remetendo esta situação para o jardim de infância, o educador deve mostrar à criança que a existência de normas é essencial para que a convivência entre pares dentro da sala de atividades seja possível. Contudo, é fundamental termos consciência de que o processo de desenvolvimento moral aqui apresentado não deve ser encarado de forma estanque, uma vez que a criança não transita de um estágio para o outro de uma forma imediata, na verdade as competências sociais vão sendo adquiridas gradualmente pela criança. Ao assumir um maior número de comportamentos autónomos, podemos afirmar que a criança apresenta uma moralidade autónoma, contudo pode apresentar, ainda, alguns comportamentos heterónomos.

## **2.2. O Desenvolvimento da moralidade segundo Kohlberg**

Para compreendermos como se processa o desenvolvimento moral na criança, é essencial abordarmos os estádios de desenvolvimento propostos por Kohlberg, que diferem dos estádios apresentados por Piaget por não serem tão estanques. Segundo a teoria defendida por Kohlberg, a criança pode deter competências de mais do que um estágio de desenvolvimento.

De acordo com Vandenplas-Holper (2002, p. 131), “Kohlberg distinguiu três grandes níveis do desenvolvimento moral, cada um composto de dois estádios. Estes três níveis constituem três tipos diferentes de relações entre o sujeito e as regras e as expectativas da sociedade”. Assim, o primeiro nível de moralidade denomina-se pré-convencional e nesta fase a criança age de acordo com o que pensa ser bem aceite pelo adulto. A criança cumpre as normas sociais apresentando uma atitude obediente para quem a emana, não cumpre porque considera que é o mais correto moralmente, mas porque espera ser aceite e não sofrer uma sanção devido a uma transgressão que possa vir a fazer. Sensivelmente até aos nove anos de idade as crianças “(...) tendem a considerar as normas sociais e morais algo de exterior a elas, e que apenas devem ser obedecidas por respeito unilateral à autoridade, ou por medo do castigo. Isto é, as normas ainda não foram verdadeiramente interiorizadas” (Lourenço, 1998, p. 58). Neste sentido, consideramos que é essencial que o educador promova situações de diálogo no grupo, levando os seus elementos a compreender o fundamento e a importância das normas, e a deixar de as praticar apenas por receio de receber uma sanção, mas, sim, porque são fundamentais para a coexistência entre os cidadãos. Ao agir deste modo o

educador contribui para que a criança alcance competências do segundo estágio de moralidade, o estágio convencional.

No segundo estágio de moralidade a criança já é capaz de se descentralizar, ou seja, passa progressivamente de uma fase egocentrista para uma descentração do eu, é capaz de se colocar no lugar dos outros. Segundo Kohlberg (1975, p. 92), “a moral convencional é baseada em regras fundamentalmente do tipo «o que não deve ser feito» (...) [são] prescrições várias de vários tipos de ação”. Neste estágio o indivíduo respeita as regras que sejam vantajosas para si e para os outros. Assim, a criança que se encontra neste nível de desenvolvimento já compreende a norma que lhe foi transmitida pelo adulto e age de acordo com o que é esperado pela sociedade, age com o intuito de manter a ordem social.

Relativamente ao terceiro estágio de moralidade, estágio pós-convencional, o indivíduo “age de acordo com um contrato social ou de acordo com um princípio universal como a justiça. O pensamento e os julgamentos morais são complexos e abrangentes” (N. Sprinthall & R. Srinthall, 2001, p. 175). Neste estágio o indivíduo passa a pensar na esfera dos valores como algo universal, considera determinados valores, tais como o respeito, a justiça, a dignidade como algo universal.

Apesar de reconhecermos que, de acordo com a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, a criança em idade pré-escolar se encontra no estágio pré-convencional e, por isso, age de acordo com a norma para evitar o castigo, consideramos que é fundamental que o educador estimule a criança de modo a que esta compreenda a necessidade de agir de acordo com normas. Para que tal aconteça, acreditamos que as relações que estabelece com os pares e a existência de uma atitude de descentramento da própria criança são elementos fundamentais para o seu desenvolvimento moral e, conseqüentemente, para a aquisição de competências relacionadas com o respeito mútuo, com a negociação, com a formulação e aceitação de normas.

Acreditamos ainda que as situações de diálogo promovidas no grupo e a realização de jogos com regras são estratégias a que o educador deve recorrer para que a criança desenvolva competências e atitudes relacionadas com o estágio convencional. É de salientar, ainda, que com a teoria de Kohlberg consciencializamo-nos “(...) de que a criança deve aprender, por meio dos diferentes agentes socializadores, a controlar o seu comportamento, de forma a poder relacionar-se adequadamente na sociedade” (Vaz, 2012, 36). Os agentes socializadores acima mencionados não se devem cingir aos educadores de infância. Os pais e encarregados de educação devem deter uma

intervenção ativa e contínua no desenvolvimento global da criança, sendo através de um trabalho colaborativo em que todos têm em comum os mesmos objetivos, que a criança se desenvolve de uma forma equilibrada.

De um modo geral, concordamos com Kohlberg na medida em que para se verificar um desenvolvimento moral do indivíduo é fundamental que exista interação social, ou seja, que se verifique uma interação entre pares e uma descentralização do “eu”, através da qual o indivíduo passa a ver o outro como alguém com os mesmos direitos e deveres. Não é possível desenvolvermo-nos moralmente sozinhos, esta evolução ao nível da moralidade só é possível se convivermos, se formos cidadãos ativos na elaboração e discussão de normas sociais que possibilitam a convivência entre os cidadãos.

### **2.3. O crescimento social da criança segundo Bandura**

Bandura apresentou o seu contributo no que diz respeito ao crescimento social da criança na teoria da aprendizagem social, segundo a qual “(...) a maior parte do comportamento humano é aprendido pela observação através da modelagem. Pela observação dos outros, uma pessoa forma uma ideia de como novos comportamentos são executados e [futuramente] esta informação codificada serve como um guia para a ação” (Bandura, 1977, p. 22). Segundo esta teoria, a criança observa o outro e, tendo em conta as ações que observa imita-as, pelo que o educador desempenha um papel fundamental como modelo e referência de comportamento e atitudes para a criança.

Neste sentido, a criança em idade pré-escolar, estando a formar-se e a desenvolver-se moral, social e cognitivamente, ao deparar-se com determinados modelos tem a opção de os reproduzir ou, caso não se identifique com esses mesmos modelos, tem a opção de não os aceitar. Tal como N. Sprinthall e R. Sprinthall referem:

“Para Bandura, o comportamento, as estruturas cognitivas internas e o meio interagem de forma a que cada uma actue como determinante indissociável da outra. As pessoas são, até certo ponto, produto do seu meio, mas também escolhem e moldam o seu meio. Não estamos perante uma rua de sentido único” (2001, p. 253).

De facto, as crianças adquirem comportamentos através da imitação de modelos sociais que observam não só no meio que as rodeia, mas também no jardim de infância. Assim sendo, todos os elementos da comunidade educativa, não só o educador e o assistente operacional, mas também os próprios pares, desempenham um papel determinante na aquisição de competências e normas sociais. No nosso entender, a

criança ao adquirir competências sociais através da imitação e modelagem, apreende não só comportamentos considerados moralmente aceites, mas também comportamentos considerados incorretos pela sociedade, o que poderá conduzi-la a comportamentos transgressores relativamente às normas que são definidas em cada sociedade. Nestes casos cabe ao educador apresentar à criança o modelo social correto, segundo o qual deve agir, contudo o educador não deve apenas dar a conhecer à criança as normas pelas quais esta se deve reger, uma vez que o mais importante para que a criança se desenvolva moralmente é levá-la a pensar nas normas que regem determinada sociedade, ajudá-la a refletir sobre a importância de determinadas normas, pois é desta forma é que a criança interioriza e compreende o fundamento das normas sociais.

No caso de a criança transgredir, o educador deve compreender o motivo pelo qual a criança o fez, e só posteriormente e caso necessário é que lhe deve ser aplicada uma sanção proporcional à gravidade da sua ação. É fundamental que o educador adeque a sanção ao tipo de transgressão praticada pela criança, uma vez que “a punição poderá não ser uma técnica de condicionamento humana e poderá criar sérios efeitos laterais (...) punir um aluno por determinado comportamento não significa necessariamente que o aluno pare de apresentar esse comportamento” (N. Sprinthall & R. Sprinthall, 1993, pp. 262 e 263). É neste sentido que o próprio educador deve possuir uma atitude reflexiva e atenta perante situações de transgressão praticada pela criança pois, uma atitude menos refletida da sua parte pode surtir efeitos negativos na conduta da criança.

#### **2.4. Perspetiva de Erikson**

Para melhor compreendermos como se desenrola o desenvolvimento social na criança torna-se pertinente abordarmos a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial apresentada por Erikson. De acordo com este autor o desenvolvimento social, psicológico e pessoal do indivíduo processa-se através de um conjunto de oito estádios, denominados como “as oito vidas da pessoa”, em que cada um deles manifesta uma tendência positiva e uma tendência negativa.

Relativamente à perspetiva defendida por Erikson, é-nos apresentada a existência de um princípio epigenético, segundo o qual o desenvolvimento da criança, não sendo aleatório, sofre alterações consoante as situações vivenciadas pois, “se a interação da criança com o meio for saudável e a crise básica de cada estágio de desenvolvimento for resolvida, então a criança estará preparada para o estágio seguinte” (N. Sprinthall & R. Sprinthall, 1993, p. 141). Assim, a forma como o indivíduo consegue resolver as crises

inerentes a cada estágio de desenvolvimento determina o tipo de personalidade, bem como competências sociais e pessoais que adquiriu e que construiu. Desta mesma forma, a criança constrói competências relacionadas com a confiança, autonomia, iniciativa e autoestima, contudo, caso não consiga resolver situações de conflito geradas pelas suas experiências no meio que a rodeia, pode desenvolver competências contrárias às mencionadas anteriormente, nomeadamente: desconfiança, vergonha e culpa.

Torna-se importante referir que o educador ao proporcionar situações de aprendizagem ricas que permitam à criança desenvolver competências positivas e de resolução de conflitos está a contribuir para o desenvolvimento moral e social da criança. Aquando da passagem da criança pela educação pré-escolar, entre os seus três e cinco anos de idade, esta encontrar-se-á, na maioria dos casos, no estágio de autonomia *versus* vergonha e, posteriormente, no estágio de iniciativa *versus* culpa, como tal, é essencial que o educador compreenda e defenda que a segunda infância “é um período de exploração intensa, em que a criança parece estar envolvida activamente em praticamente tudo” (N. Sprinthall & R. Sprinthall, 1993, p. 143). Limitar a criança e a sua ação é mantê-la na menoridade, é não permitir que esta se desenvolva e se forme enquanto ser moral e social, ao interferir constantemente na interação da criança o educador não permite que esta se construa enquanto cidadã autónoma. Ao brincar livremente com os seus pares, a criança define e aceita normas, compreendendo a importância que estas possuem para a convivência entre os indivíduos e para o estabelecimento de relações essenciais entre as próprias crianças, nomeadamente as relações de amizade. Tal como defende Garcia (2005, p. 53), “a aquisição de normas ou regras sociais é importante para as relações com amigos e conhecidos, o que parece se tornar cada vez mais importante com a idade”. Deste modo, compreendemos que o estabelecimento de relações de amizade e interações com outras crianças, também permite que a criança desenvolva o seu conceito de norma, uma vez que, ao interagir com o outro, vai definir normas, nomeadamente em situações de jogo e de diálogo, tendo que reagir perante situações de não cumprimento das normas, o que contribuirá para a interiorização da relevância destas na vida social.

### **2.5. A formação social segundo Vygotsky**

Também Vygotsky nos deu o seu contributo no que diz respeito ao desenvolvimento social da criança, mencionando que a linguagem oral se constitui como um elemento fundamental para as relações que se estabelecem entre os

indivíduos, bem como para a resolução de problemas. De acordo com Vygotsky (1998, p. 36) “é muito importante observar que a fala (...) controla, também, o *comportamento da própria criança*. Assim, com a ajuda da fala, as crianças (...) adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto do seu próprio comportamento”. Neste sentido, podemos afirmar que a fala emerge como uma das condições fundamentais para que a criança desenvolva competências sociais e tenha a possibilidade de discutir e negociar as regras de jogos, ou mesmo as regras da sala de atividades.

De acordo com este autor, a criança para construir o seu conhecimento necessita de interagir com os seus pares e com os adultos pois, é desta forma que esta tem a possibilidade de se desenvolver não só biologicamente, mas também psicologicamente. É durante o processo de construção de conhecimentos que “o outro social, se torna altamente significativo para as crianças que estão no auge do seu desenvolvimento, uma vez que assume o papel de meio de verificação das diferenças entre as suas competências e as dos demais” (Mello & Teixeira, 2012, p. 3).

Sendo as interações que se estabelecem com os outros elementos da sociedade uma condição fundamental para o desenvolvimento moral e social da criança, também o educador se torna um elemento essencial para a formação integral desta, uma vez que se trata de um orientador ativo e decisivo na construção moral e social da criança.

Com Vygotsky compreendemos que cabe ao educador desenvolver uma prática pedagógica que dê primazia à exploração da zona de desenvolvimento proximal da criança, uma vez que esta “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (Vygotsky, 1998, p. 113). Neste sentido, ao propor várias situações de diálogo e de discussão sobre regras, bem como ao propor jogos nos quais as crianças devem discutir e definir regras, o educador contribui para que as crianças consigam resolver problemas com os seus pares e compreendam a necessidade de respeitar normas sociais.

### **3. As normas sociais na educação pré-escolar**

#### **3.1. A criança e as normas sociais**

No que concerne à importância das normas sociais no desenvolvimento da criança consideramos importante começar por referir que o contacto com as normas deve iniciar-se em contexto familiar e não apenas dado a conhecer à criança em contexto de jardim de infância, através do adulto. Os pais e encarregados de educação são os primeiros modelos sociais da criança, com estes a criança tem a possibilidade de

socializar desde que nasce e, de forma formal e informal, adquire competências sociais que lhe são transmitidas e inculcadas. Tal como Vaz refere (2012, p. 46), “os pais devem, então, ajudá-la [a criança] a desenvolver-se pessoal e socialmente, fornecendo-lhe modelos adequados através do seu exemplo e transmitindo-lhe valores, regras e capacidades sociais”.

O desenvolvimento da criança ao nível da moralidade e, conseqüentemente, ao nível das normas sociais começa quando esta observa, assimila e recria os modelos que a rodeiam. Nesta fase precoce do desenvolvimento moral da criança é necessário ter-se em conta que esta reproduz não só os modelos tidos como corretos pela sociedade, mas também os incorretos, e dado que a sua moral é bastante escassa a criança apreende todos os comportamentos como corretos. Assim sendo, deve existir uma atenção redobrada por parte do adulto na tentativa de dar a conhecer à criança competências e comportamentos socialmente aceites.

Concordamos com Martins quando esta afirma que:

“Sabemos que a criança, quando nasce, é um ser amoral, uma vez que a moral se aprende através de comportamentos que assimila nas diferentes etapas da sua vida. Moralidade esta que faz com que a sua conduta seja inicialmente escassa em questões da moral e se manifesta através de um desconhecimentos das normas” (2008, p. 32).

Apesar de sabermos que a criança desenvolve uma maior consciencialização das normas sociais após a sua passagem pela educação pré-escolar, é essencial que desde o início da sua frequência no jardim de infância sejam promovidas situações que permitam a criança confrontar-se com as normas sociais. Apesar das crianças em idade pré-escolar poderem não compreender totalmente as diferenças entre o que está correto e o que está incorreto e entre o bem e o mal, é importante depararem-se com situações que as levem a pensar sobre isso (Sunal, 2002). Neste sentido, cabe ao adulto elucidar a criança sobre os comportamentos moralmente aceites pois, ao fazê-lo, as crianças compreenderão com mais facilidade quais os comportamentos considerados certos e errados, o que, conseqüentemente, contribui para a sua compreensão das normas sociais.

Neste sentido, podemos afirmar que a par do contexto familiar, também o contexto de jardim de infância, mais especificamente o de sala de atividades, deve ser considerado um local de excelência para que as crianças compreendam a existência de normas sociais. Por sua vez, também o educador deve possuir um olhar atento e

reflexivo em relação às normas uma vez que estas possibilitam que “(...) os aspectos realmente importantes da vida da sala de aula decorram com regularidade [são eles] : a procura de objectivos de aprendizagem intelectuais, sociais, físicos, estéticos e morais” (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 2003, p. 29).

Quando abordamos a problemática das normas sociais na perspectiva do educador é fundamental refletirmos, também, sobre a relação que se pretende promover entre a criança e as normas que orientam a sua conduta. O modo de abordar as normas em contexto de educação pré-escolar parte, acima de tudo, da atitude do educador de infância, estas não devem ser vistas numa perspectiva limitadora da ação da criança mas, sim, numa perspectiva libertadora, pois de acordo com Vinha (1999, p. 17) “as regras são necessárias para organizar os trabalhos, para formar os cidadãos do futuro e não por medo da criança de ficar sem recreio ou receber uma punição ou uma recompensa do professor”. A criança tem o direito de refletir sobre a necessidade de respeitar normas e agir em concordância com elas, contudo esta atitude de reflexão por parte da criança pode ser, ou não, limitada pelo educador pois, este pode apenas impor as normas que esta deve cumprir no seu dia-a-dia, quando deverá, acima de tudo, promover situações de diálogo que permitam à criança negociar, pensar e discutir sobre a importância das regras. De facto, a primeira situação limita a criança no seu pensamento, uma vez que as normas são-lhe apresentadas e não discutidas. Por sua vez, no segundo caso, a criança é levada a pensar e a discutir sobre as normas, é-lhe dada a oportunidade de as conhecer e compreender, o que contribui para desenvolver o seu pensamento crítico e autonomia, o que, conseqüentemente, a liberta do caos e da desorganização para atividades produtivas e criativas.

### **3.2. O papel das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

De modo a podermos contextualizar o conceito de norma social nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento orientador da prática pedagógica do educador de infância, torna-se pertinente começarmos por referir que as OCEPE encontram-se organizadas de acordo com três áreas de conteúdo, nomeadamente: área de Formação Pessoal e Social, área de Expressão e Comunicação e a área de Conhecimento do Mundo, sendo que a primeira é a que mais evidencia questões relacionadas com as normas sociais. Contudo, podemos encontrar conteúdos relacionados com as normas nas restantes áreas de conteúdo.

Focando-nos na área de Formação Pessoal e Social consideramos importante destacar o seu carácter transversal e integrador no processo educativo, uma vez que esta é uma área que deve estar presente em todas as atividades propostas pelo educador pois, o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da criança passa pela forma como esta “se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando as áreas expressão e comunicação, e de conhecimento do mundo” (Portugal & Laevers, 2010, p. 129). Neste sentido, a educação pré-escolar, bem como o educador de infância, desempenham um papel preponderante no que diz respeito à formação de cidadãos ativos, críticos e despertos para as situações do quotidiano. Para que tal aconteça, as crianças devem deparar-se, desde cedo, com a existência de normas sociais e que as reconheçam como agentes reguladores das relações sociais entre os indivíduos. Neste sentido, o Ministério da Educação (1997, p. 15) defende como um dos objetivos pedagógicos da educação pré-escolar “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania”.

Ainda no que diz respeito à presença das normas sociais na área de conteúdo de Formação Pessoal e Social é evidente a importância dada à participação das crianças na elaboração e negociação de normas, de acordo com o Ministério da Educação:

“as razões das normas que decorrem da vida em grupo – por exemplo, esperar pela sua vez, arrumar o que desarrumou, etc.- terão de ser explicadas e compreendidas pelas crianças. Estas normas e outras regras indispensáveis à vida em comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva (...)” (1997, p. 36).

Deste modo, ao definirem as regras da sala de atividades em grupo e distribuírem tarefas entre si, as crianças estão a desenvolver competências pessoais e sociais e, também, competências relacionadas com a área de conteúdo de Expressão e Comunicação, mais especificamente ao nível dos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, Expressão Dramática e Expressão Motora. De acordo com o Ministério da Educação (1997), no que diz respeito ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o educador ao registar as ideias das crianças, ao promover situações de debate de regras em conjunto e ao proporcionar momentos de diálogo entre as crianças, nos quais estas são incentivadas a dar a sua opinião, para além de promover condições concretas que permitem à criança compreender a importância das normas,

promove situações de aprendizagem ao nível do domínio da oralidade e abordagem à escrita. Neste sentido, para além das crianças debaterem as normas da sala de atividades, desenvolvem a sua oralidade quando interagem e dialogam com os seus pares. Por sua vez, quando o educador regista o que é dito pelas crianças dá-lhes a oportunidade de contactarem e de se familiarizarem com o código escrito.

Relativamente ao domínio da Expressão Dramática, a criança através da dramatização e da interpretação de papéis interage com os seus pares, estabelece regras e representa situações do seu quotidiano uma vez que “a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Ministério da Educação, 1997, p. 59). A par da Expressão Dramática, também através da Expressão Motora a criança depara-se com a existência de normas sociais. O jogo com regras deve ser visto pelo educador como uma estratégia a implementar no grupo pois, através deste, as crianças consciencializam-se da importância das normas para que o jogo prossiga com sentido e seja possível de concretizar. De acordo com as OCEPE “(...) os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e de aceitação de regras” (Ministério da Educação, 1997, p. 59).

Também na área de Conhecimento do Mundo, que visa acima de tudo o desenvolvimento do espírito crítico da criança, bem como o despertar da sua curiosidade relativamente ao meio e aos fenómenos que a rodeiam, é dada ênfase as normas sociais uma vez que a criança ao explorar e conhecer o meio próximo que a rodeia e, progressivamente, ao conhecer diferentes contextos sociais, depara-se com a existência de normas, as quais deve interiorizar, discutir e compreender para poder integrar um contexto social como um ser social ativo e crítico. De facto, ao serem proporcionadas situações que permitam à criança explorar o mundo que a rodeia, esta tem a possibilidade de alargar conhecimentos básicos fundamentais para a vida em sociedade (Ministério da Educação, 1997). Ao interagir com os seus pares, a criança desenvolve competências sociais, nomeadamente as regras de interação social, sem as quais não seria possível conviver em sociedade.

Apesar de ser possível abordar as normas sociais em todas as áreas de conteúdo, cabe ao educador selecionar as situações de aprendizagem que melhor articulem esta questão com outros conteúdos curriculares. Assim, devem ser promovidas atividades planeadas e promovidas pelo educador que abordem as normas sociais, nomeadamente

através do diálogo e da definição das regras da sala de atividades ou de forma implícita, por exemplo através do cumprimento das regras definidas nos jogos em grupo, nos quais as crianças deverão respeitar determinadas normas para que o jogo seja exequível.

### 3.3. O papel do educador

Desde que nasce a criança inicia o seu processo de desenvolvimento físico, cognitivo e moral, sendo que os seus principais transmissores e promotores de conhecimentos são os indivíduos que lhe estão próximos, nomeadamente os pais e encarregados de educação e, posteriormente, o educador de infância. Consideramos, também, que a relação que se estabelece entre pares constitui um elemento ativo no desenvolvimento da criança, uma vez que ao socializar e interagir com o outro esta adquire competências não só sociais e morais, mas também cognitivas e emocionais.

Neste sentido, dado que a aprendizagem da criança em idade pré-escolar passa, necessariamente, pela imitação dos modelos do adulto é fundamental que o educador tenha uma especial atenção relativamente aos seus comportamento e práticas em contexto de jardim de infância pois, a criança, tende a assumi-los como corretos, interiorizando-os e reproduzindo-os (Formosinho et al, 2003). Assim sendo, entendemos que o educador deve prestar uma especial atenção às normas sociais quando as promove de modo a que a criança as compreenda de uma forma clara. Porém, é essencial que o próprio educador aja segundo normas e respeite valores como a justiça, a igualdade e o respeito. É fundamental que aquilo que o educador solicita à criança, nomeadamente dizer obrigada e se faz favor, também seja praticado por ele, caso contrário, a criança pode considerar que deve apenas seguir a norma porque se trata de uma imposição do adulto, não sendo necessário cumpri-la quando este não se encontra a observá-la. Concordamos, ainda, com Vale (2009, p.133) ao afirmar que:

“os educadores devem desenvolver expectativas razoáveis quanto ao comportamento das crianças, e também não esperar que elas se portem adequadamente o tempo todo. Os educadores, por seu turno, devem ser coerentes no seu próprio comportamento, pois transmitem, mesmo inconscientemente, mensagens às crianças sobre o que é aceitável ou não”.

Em concordância com Vale, acreditamos que o educador deve agir em conformidade com as normas definidas no meio que integra pois, ao observar o adulto, a criança interioriza as regras que deve cumprir, não só no jardim de infância, mas

também na sociedade onde está inserida. Uma das formas de consciencializar a criança para a existência de normas sociais consiste na definição, em grupo, das regras da sala de atividades, devendo estas ser discutidas e compreendidas por todos, incluindo os adultos.

No que diz respeito ao papel do educador no desenvolvimento de normas sociais é importante salientarmos, ainda, a atitude que este deve apresentar caso a criança não cumpra a norma. Em determinadas situações a criança pode não cumprir a norma por desconhecimento desta ou, noutros casos, apesar de conhecer a norma não age de acordo com ela porque não a aceita ou por desrespeito, em ambos os casos estamos perante transgressões. Nesta situação é importante que o educador estabeleça um diálogo com a criança antes de aplicar uma sanção pois, mais importante que sancioná-la é levá-la a compreender a sua transgressão. Tal como refere Formosinho et al (2003, p. 27), “muitos professores (e pais) parecem acreditar que a violação de uma norma deve ser seguida de qualquer punição. Pelo contrário, é muitas vezes igualmente eficaz ou mesmo mais eficaz, simplesmente, discutir a situação com a criança”.

Neste sentido, é ao assumir uma atitude reflexiva e construtiva que o educador melhor compreende os comportamentos da criança. Ao dialogar com esta, o educador contribui para que a criança compreenda as suas atitudes e ações. De facto, não cabe ao educador julgar mas, sim, clarificar juntamente com a criança os seus comportamentos incorretos. É importante estar consciente de que a afetividade e o respeito pela criança são condições essenciais para que a criança interiorize normas (Vinha, 1999). Para além disso, é fundamental que o educador tenha sempre presente que as crianças “não devem ser castigadas quando não são capazes de compreender que uma acção é errada ou inadequada” (Sunal, 2002, p. 397).

Considerando que “um comportamento inadequado pode resultar do desconhecimento da regra, (...) [consideramos] que as instruções a dar à criança devem ser claras e repetidas em vários contextos, para que ela perceba” (Vale, 2009, p. 133). Acreditamos por isso que a repetição das situações de diálogo sobre os motivos do não cumprimento da norma possibilita uma melhor compreensão e assimilação desta pela criança.

Ainda no que diz respeito ao papel do educador e remetendo esta perspetiva para a minha PES, tive a possibilidade de compreender que o educador tem uma visão privilegiada e criteriosa sobre a ação da criança. Ao observar o seu comportamento, o educador pode avaliar quais as competências sociais, nomeadamente quais as normas sociais que esta já adquiriu. Para Brás e Reis (2012, p.138), “a natureza das relações

estabelecidas entre a criança, os seus pares e os adultos são exemplos de aspectos observáveis que ajudam o educador a identificar e a compreender determinadas limitações ou dificuldades no processo de desenvolvimento social dos educandos”. No nosso entender, cabe ao educador promover atividades diversificadas e enriquecedoras, nomeadamente jogos de grupo, com os quais as crianças sintam a necessidade de recorrer a normas sociais para que a atividade decorra com sentido. Estes momentos são bastante ricos para que o educador observe e reflita sobre quais as competências e normas sociais que as crianças já conhecem, compreendem e aplicam, bem como as que ainda não compreendem, nem aplicam. Por sua vez, caso o educador verifique que as crianças manifestam dificuldades em respeitar as normas deve ajudá-las a “(...) adquirirem um comportamento adequado tornando-lhes claro aquilo que se espera delas de uma forma direta e clara” (Formosinho et al, 2003, p. 27).

Consideramos, ainda, que o reforço positivo e a crítica construtiva em relação ao comportamento da criança devem ser sempre realçados pelo educador pois, mais do que advertir e sancionar a criança, é importante que esta receba um reforço positivo quando age de acordo com a norma, o que, no nosso entender, é um incentivo para que a criança reproduza comportamentos considerados corretos. Em contrapartida, uma atitude brusca e destrutiva por parte do educador pode levar a que a criança cresça com o sentimento de que não consegue agir corretamente, levando-a, desde cedo, a desenvolver uma personalidade negativa, insegura e inconstante relativamente aos seus comportamentos.

De um modo geral, acreditamos que o educador possui um papel fulcral no desenvolvimento de normas sociais. Cabe-lhe ter a consciência de que se trata de um modelo para as crianças, como as quais deve, acima de tudo, privilegiar uma atitude de diálogo, afetividade, respeito e compreensão, sem nunca deixar de adotar uma postura de reflexão e questionamento relativamente às suas práticas pedagógicas. Por fim, consideramos ser da competência do educador questionar não só o porquê da criança estar ou não a interiorizar normas sociais, mas também se as práticas e estratégias que implementa contribuem realmente para que a criança se desenvolva moralmente e para que compreenda, interiorize e aplique normas sociais. É ao adotar uma atitude de reflexão relativamente à sua ação que o educador consegue melhorar a sua intervenção pedagógica junto das crianças, respondendo com mais eficácia às necessidades e especificidades de cada uma.

### 3.3.1. O jogo como estratégia de desenvolvimento de normas sociais

Uma das estratégias a que o educador pode recorrer para promover situações que levem a criança a definir, a negociar e a dialogar sobre normas consiste na realização de jogos com regras. Nas situações de jogo a criança formula e aceita regras dos seus pares e, ao fazê-lo, desenvolve competências relacionadas com a autonomia e a responsabilidade. Para além disso, a criança, ao ser parte integrante da construção das regras interioriza-as, compreende-as e assume-as como suas “porque não são impostas mas antes criadas a partir de conceções da própria pessoa. O que quer dizer que, nas interações entre pares, as crianças têm capacidade de estabelecerem e negociarem entre si as suas próprias regras” (Vaz, 2011, p. 33). Ao criar e aceitar regras dos pares a criança cresce como cidadã autónoma e transpõe as suas aprendizagens ao nível da moralidade para o seu quotidiano e para as suas vivências.

De acordo com Serrão e Carvalho (2011), em contexto de jardim de infância o educador deve fazer valer-se do jogo durante a sua prática pedagógica, uma vez que este possibilita a articulação de diversos conteúdos curriculares. Uma das competências que pode ser desenvolvida e adquirida a partir do jogo com regras são as normas sociais. Através do jogo as crianças sentem necessidade de definir regras em conjunto para que este tenha sentido e seja possível de realizar. Segundo Kammi & DeVries:

“(...) um bom jogo não é aquele que necessariamente a criança pode dominar “corretamente”. O importante é que a criança possa jogar de uma maneira lógica e desafiadora para si mesma e seu grupo. (...) O que importa é que o jogo proporcione um contexto estimulador de atividade mental da criança e da sua capacidade de cooperação, seja ele jogado ou não de acordo com regras previamente determinadas” (1991, pp. 10 e 12).

Deste modo, mais importante que ser o educador a definir as regras do jogo, é essencial permitir que as crianças as definam pois, ao fazê-lo, para além de ouvirem e aceitarem o que é estabelecido pelos seus pares, têm também a oportunidade de dar a sua opinião e de definirem, também elas, as regras. É nesta interação, aceitação e formulação das regras que as crianças desenvolvem e interiorizam normas sociais, uma vez que, naturalmente, compreendem que precisam de se ouvir mutuamente e de aceitar as opiniões dos outros para que o jogo flua naturalmente. No nosso entender, se não for dada a possibilidade à criança de definir as regras quer dos jogos que realiza com os seus pares, quer das regras da sala de atividades esta terá dificuldade em compreender a sua importância. Pensamos que para uma melhor compreensão das normas é essencial

que a criança tenha a possibilidade de fazer parte do processo de definição das mesmas. Ao definir as normas em grupo a criança descentra-se e coloca-se no lugar do outro e, progressivamente, vai transpondo as competências sociais que desenvolveu e assimilou em contexto de jardim de infância para o seu contexto social. Em síntese, não é somente a cumprir as normas definidas pelo educador que a criança evolui como cidadã autónoma, ativa e crítica, é necessário, para além disso, que esta seja um interveniente participante no processo de formulação das normas e que as compreenda, e que reflita sobre a importância destas para o êxito das atividades desenvolvidas.

### **3.4. A criança e os conflitos**

Em muitos casos, o incumprimento da norma deriva de uma situação de conflito, assim sendo, podemos afirmar que a transgressão encontra-se associada a um conflito. Na verdade, o conflito é uma realidade existente no jardim de infância, devendo ser encarado de uma forma natural, construtiva e necessária para o desenvolvimento moral da criança. De acordo com Gonçalves:

“o conflito é um processo transversal responsável pela mudança em todos os níveis da vida social quer em termos macrossociais quer em termos micro: pessoal, interpessoal e familiar. Ele é inerente à nossa condição humana enquanto sujeitos de relação e, portanto, inevitavelmente omnipresente e necessário como ingrediente fundamental de complexificação do sujeito psicológico na sua relação com o mundo” (2003, p. 114).

A existência de diferentes opiniões e atitudes entre as crianças, bem como a incompreensão e incumprimento de normas sociais pode originar conflitos entre pares. Contudo, estas situações de divergência constituem-se como excelentes “oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados, oferecendo pistas sobre o que [as crianças] precisam de aprender” (Vinha & Tognetta, 2009, p. 534). Neste sentido, é essencial que o educador dê espaço à criança para que ela própria possa ser mediadora dos seus conflitos. Mais importante que resolver o conflito por si só, é levar a criança a compreender qual foi o seu comportamento inapropriado e, tentar, progressivamente, que esta transporte os conhecimentos que aprendeu de uma situação de conflito para outra situação semelhante. Ao dar espaço e tempo para que as crianças resolvam os seus conflitos, o educador “demonstra reconhecer a importância de desenvolverem-se nas crianças e jovens habilidades que os auxiliem na resolução de conflitos interpessoais e,

consequentemente, favorecer a formação de pessoas autónomas (...)” (Vinha & Tognetta, 2009, p.534).

Ao promoverem-se momentos de diálogo, após situações de conflito, as crianças desenvolvem competências sociais necessárias que lhes permitem compreender mais facilmente a importância das normas sociais como elementos que regulam as ações dos indivíduos e que contribuem para a formação de cidadãos autónomos e críticos relativamente àquilo que os envolve no seu quotidiano.

Entendemos que, apesar do educador dever dar espaço para que as crianças solucionem os seus conflitos autonomamente, por vezes, torna-se necessário que este desempenhe o papel de mediador de conflitos e adote uma intervenção mais acentuada de modo a elucidar as crianças sobre as consequências dos seus atos. De acordo com o Ministério da Educação (1997, p. 37) “o educador apoiará as tentativas de negociação e resolução de conflitos, favorecendo ainda oportunidades de colaboração [entre as crianças]”. Nesta perspetiva, consideramos que o educador pode ajudar a criança a verbalizar os seus sentimentos com o intuito de facilitar a resolução de um conflito, contudo, é fundamental levar a criança a pensar sobre os seus atos e transgressões e não solicitar apenas que peça desculpa. A criança deverá compreender as razões pelas quais a sua atitude não foi considerada correta, uma vez que é ao refletir sobre os seus atos que compreenderá a importância de cumprir normas e de respeitar deveres que influenciam toda a convivência entre pares.

## Capítulo II – Metodologia

### 1. A natureza do estudo

O presente estudo desenvolveu-se em contexto de educação pré-escolar, no decorrer da minha PES, procurando-se com o mesmo compreender a importância atribuída pela educadora cooperante ao desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar.

De modo a conseguirmos alcançar os objetivos a que nos propusemos, o presente estudo privilegiou uma abordagem qualitativa de cariz fenomenológico o que implicou um desenho descritivo interpretativo em que a intenção é compreendermos e interpretarmos os dados recolhidos em ambiente natural.

De acordo com Afonso (2005, p. 14), “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade”. Assim, através desta abordagem, que visa uma compreensão holística daquilo que é observado em contexto natural, pretendemos compreender as representações da educadora cooperante sobre as normas sociais no jardim de infância e a relação destas representações com a prática pedagógica da mesma educadora.

Para desenvolver este estudo foi fundamental termos em consideração as características da investigação qualitativa enunciadas por Bogdan e Biklen (1994), a saber:

- (a) O ambiente natural é tido como fonte direta de recolha de dados, pois é ao entrar nele que o investigador consegue desenvolver um contacto direto com os sujeitos da investigação e melhor compreender as suas ações, gestos e palavras;
- (b) O cariz descritivo da investigação qualitativa, uma vez que os dados recolhidos são em forma de palavras e imagens cuja interpretação exige uma atitude de questionamento por parte do investigador;
- (c) O interesse superior relativamente ao processo da investigação e não ao produto e resultado da mesma. Existe uma preocupação em compreender todos os momentos e etapas da investigação e de cada acontecimento;
- (d) A análise dos dados é realizada de forma indutiva, ou seja, as conclusões a que se chega são construídas de acordo com os dados que foram recolhidos e analisados. Todos os dados recolhidos são relacionados entre si para que se possa alcançar uma conclusão que vá ao encontro do objetivo da pesquisa;

- (e) A importância essencial do significado, uma vez que o investigador interessa-se pela forma como a pessoa dá sentido à sua existência, preocupando-se em apreender e compreender as diferentes perspectivas dos participantes do estudo.

Neste sentido, consideramos que ao vivenciarmos, observarmos e analisarmos o ambiente natural do estudo, temos a oportunidade de compreender e relacionar factos e acontecimentos. Posteriormente, após o processo de recolha de dados, temos a oportunidade de interpretá-los de uma forma objetiva que veio excluir um certo grau de subjetividade, pois em qualquer investigação pressupõe-se que exista uma compreensão do objeto de estudo segundo os critérios definidos no que diz respeito à análise de dados, mas também segundo a mundivisão do investigador o que inevitavelmente introduz um vetor subjetivo no processo de produção do conhecimento. Contudo, salientamos, ainda, que pretendemos ser rigorosos relativamente aos dados apresentados, salvaguardando sempre o respeito e o rigor pelos mesmos e pelos intervenientes neste estudo.

## **2. Questões de pesquisa**

Considerando a finalidade desta investigação foram cinco as questões que a orientaram desde a fase inicial:

- Qual é a importância atribuída pela educadora cooperante ao desenvolvimento de normas sociais na sua prática pedagógica?
- Qual o papel da educadora cooperante no desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar?
- Quais as normas sociais promovidas pela educadora cooperante na criança?
- Quais as estratégias implementadas pela educadora cooperante com o intuito de promover a compreensão e a interiorização das normas sociais pela criança?
- Qual a atitude da educadora cooperante perante a transgressão e a sanção?

## **3. Objetivos do estudo**

Uma vez definidas as questões de pesquisa e tendo em conta a presente investigação delineou-se como objetivo geral:

- Conhecer a perspectiva da educadora cooperante acerca da importância que atribui ao desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar.

De acordo com o objetivo geral definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a importância atribuída pela educadora cooperante ao desenvolvimento de normas sociais na rotina da criança;
- Identificar as normas sociais promovidas pela educadora cooperante;
- Identificar as práticas e estratégias implementadas pela educadora cooperante com o intuito de promover as normas na criança em idade pré-escolar;
- Compreender qual a atitude da educadora cooperante perante situações de transgressão e de sanção;
- Compreender qual o papel da educadora cooperante ao nível da resolução de conflitos entre pares.

#### **4. Participantes**

O presente estudo, desenvolvido numa IPSS localizada na cidade de Faro, teve como principal participante a educadora cooperante com a qual tive a oportunidade de desenvolver a minha PES. O principal fator que me levou a focar o estudo na perspetiva do educador centrou-se na importância que considero que este detém na formação e no desenvolvimento global da criança. Assim, como futura educadora, considere que seria bastante enriquecedor para a minha formação refletir mais aprofundadamente sobre a prática educativa da educadora cooperante, bem como refletir criticamente acerca da sua intencionalidade educativa subjacente a toda a sua intervenção pedagógica ao nível da Formação Pessoal e Social e, mais especificamente, ao nível das normas sociais. A educadora cooperante junto de quem realizámos o estudo possui 13 de serviço e trabalhou sempre nesta instituição, excetuando um ano letivo em que lecionou numa Universidade. Neste ano letivo, 2012/2013, encontrou-se responsável por um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos.

Foi também participante no estudo um grupo de 22 crianças, 9 meninas e 13 meninos, pois, sem estes, não seria possível compreender efetivamente a importância que é atribuída pela educadora cooperante ao desenvolvimento de normas sociais. A par das crianças, também a assistente operacional responsável por este grupo veio a tornar-se numa participante no estudo, uma vez que as suas ações e práticas emergem da orientação da educadora cooperante, o que faz com que seja, também ela, corresponsável em promover normas sociais.

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

##### **5.1. Delineamento do estudo**

Após ter sido apresentada a fundamentação teórica com base em autores de referência, clarificada a natureza do estudo, delineadas as questões orientadoras e definidos os objetivos

subjacentes a esta investigação, refletimos sobre quais os instrumentos de recolha de dados que mais nos seriam úteis para alcançarmos todos os dados que pretendíamos conhecer. Assim, foram definidos quatro momentos “com objetivos específicos e recolhas e análises distintas, mas complementares, no que a cada um deles respeita” (Spencer, 2013, p. 52).

No primeiro momento procedemos à análise documental do PE e do PCG com o intuito de compreendermos qual a importância atribuída pela instituição e pela educadora cooperante ao desenvolvimento de normas sociais na criança. Inicialmente, consultámos ambos os projetos, realizando uma leitura atenta. Posteriormente, seleccionámos as unidades de sentido relacionadas com a importância e o desenvolvimento de normas sociais na educação pré-escolar, especificamente no grupo de crianças com o qual realizei a minha PES.

De acordo com Afonso (2005) a análise documental, que inclui documentos oficiais como o PE e o PCG, contribui para a obtenção de dados relevantes que nos permitem, enquanto investigadores, dar resposta às questões de investigação tendo em conta a consulta de informação presente em documentos que foram anteriormente elaborados.

No segundo momento, recorremos à técnica da entrevista, elaborando o guião de entrevista que teve como objetivo conhecer a representação do conceito de norma social da educadora cooperante, bem como a importância atribuída ao desenvolvimento deste conceito na criança em idade pré-escolar e as práticas e estratégias desenvolvidas nesse sentido. De facto, através da realização desta entrevista pretendia “(...) compreender a significação dada a um acontecimento ou a um fenómeno na perspetiva dos participantes” (Fortin, 1999, p. 247), para assim poder ir ao encontro e dar resposta aos objetivos definidos para este estudo.

No terceiro momento do estudo recorremos à observação participante, à observação direta e à videogravação com o intuito de compreendermos se a importância atribuída pela educadora cooperante ao desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar se verificava nas suas práticas e estratégias pedagógicas no espaço educativo. Após o período de observação e de videogravação os dados obtidos foram analisados recorrendo a uma grelha de análise dos momentos significativos e das normas presentes em cada um desses momentos.

Por fim, no quarto momento, realizámos uma nova entrevista à educadora cooperante com o intuito de clarificarmos e melhor compreendermos alguns dados recolhidos através da videogravação e, assim, apresentarmos uma análise interpretativa dos dados mais objetiva e fiel às questões orientadoras que nos propusemos investigar.

## 5.2. Instrumentos de recolha e tratamento de dados

De modo a conseguirmos encontrar respostas para as questões que colocámos, foi fundamental recorrermos a instrumentos que se adequassem à natureza da problemática apresentada (Fortin, 1999). Assim sendo, os instrumentos de recolha de dados por nós selecionados foram a análise de documentos oficiais da instituição onde desenvolvi a PES, nomeadamente o PE e o PCG, a realização de uma entrevista semiestruturada e, por fim, observação. Os instrumentos privilegiados neste estudo são de natureza qualitativa, uma vez que visam compreender os comportamentos, as conceções e as perspetivas dos sujeitos da investigação (Bodgan & Biklen, 1994).

Relativamente ao tratamento de dados estes serão analisados e tratados recorrendo à análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1994, p. 44) “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

### 5.2.1. Análise documental

A análise documental do PE e do PCG, documentos oficiais da instituição onde desenvolvi a minha PES, veio a revelar-se um instrumento de recolha de dados fundamental para a obtenção de informações relevantes que me permitiram tecer as primeiras considerações acerca da importância atribuída ao desenvolvimento de normas sociais quer pela instituição, quer pela educadora cooperante. Segundo Bardin (1994, p. 45) a análise documental “(...) tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo [a] informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador”.

Assim, num primeiro momento procedeu-se a uma leitura atenta de ambos os projetos, posteriormente, construíram-se grelhas de análise com categorias diferenciadas para cada projeto. Deste modo, a grelha de análise do PE (Anexo I) contém as seguintes categorias: fundamentação das opções educativas, que contem a justificação do PE e a natureza do PE; a caracterização das crianças que engloba os interesses e as necessidades; a organização e gestão do ambiente educativo, que engloba a organização e gestão do tempo, materiais e espaço; as finalidades educativas, que inclui os objetivos gerais e os objetivos por área de conteúdo. Por sua vez, as categorias da grelha de análise do PCG (Anexo II) são: a fundamentação das opções educativas que inclui a justificação do PCG e a natureza do PCG; o grupo de crianças que engloba a caracterização das crianças, os interesses e as necessidades; a organização e gestão do ambiente educativo que comporta a organização e gestão do grupo,

tempo, espaço e materiais; as finalidades educativas que engloba os objetivos gerais, os objetivos por área de conteúdo, as competências a adquirir e as estratégias.

Após a construção de cada grelha de análise com as respectivas categorias acima mencionadas, selecionámos e organizamos as unidades de sentido relativas a cada uma das categorias. Por fim, a informação reunida e organizada nas grelhas de cada projeto será analisada e interpretada através da análise de conteúdo das unidades de sentido.

### **5.2.2. Primeira entrevista semiestruturada**

A realização da entrevista compôs o segundo momento de recolha de dados. Após a elaboração da análise documental do PE e do PCG, tornou-se pertinente compreendermos de forma mais aprofundada a perspetiva da educadora cooperante acerca do desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar, bem como as estratégias e práticas desenvolvidas por esta com esse intuito, para tal recorreremos à elaboração de uma entrevista semiestruturada.

Segundo Bogdan e Biklen “(...)a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos sobre o mundo” (1994, p. 134). Assim, para obtermos os dados pretendidos recorreremos a uma entrevista semiestruturada, orientada por um guião com uma estrutura flexível que se constituiu como um fio condutor e orientador da entrevista (Afonso, 2005).

#### **Elaboração do guião da entrevista**

A construção do guião da entrevista (Anexo III) constitui-se como meio fundamental para conseguirmos obter respostas aos objetivos do estudo que delineámos. Neste sentido, construiu-se um guião flexível que nos permitisse recolher o maior número de dados úteis e que possibilitasse ao entrevistador uma maior liberdade relativamente às questões colocadas, bem como uma maior liberdade de expressão e opinião do entrevistado, uma vez que as questões orientadoras nele presente não são estanques, podendo adaptarem-se de acordo com as respostas que nos são dadas.

É de salientar que o guião da entrevista tem como tema o desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar e como objetivo geral conhecer a representação do conceito de norma social da educadora cooperante e a importância que esta atribui ao desenvolvimento deste conceito na criança em idade pré-escolar, bem como as práticas que desenvolve com esse intuito. O guião é constituído por cinco blocos organizados por temas, são eles:

**- Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada**

Neste bloco pretendíamos motivar a entrevistada, agradecendo-lhe a sua disponibilidade em realizar a entrevista, bem como reforçando o seu relevo para o presente estudo e a confidencialidade de todos os dados apresentados. Pretendíamos, ainda, dar a conhecer o tema da entrevista, bem como o objetivo que lhe estava subjacente. Neste primeiro momento solicitámos, também, a autorização da entrevistada para gravar a entrevista por meio áudio.

**- Bloco B – Recolha de dados de carácter geral**

Através do segundo bloco visávamos recolher dados acerca da situação profissional da entrevistada, nomeadamente, saber o número de anos de serviço e quais os contextos profissionais da entrevistada.

**- Bloco C- Gestão do currículo**

Este bloco tinha como objetivo compreender de que forma é que as normas sociais se encontram contempladas na gestão curricular e na prática pedagógica da educadora cooperante. Pretendíamos compreender ainda de que forma é que as normas são privilegiadas no PE e no PCG na perspetiva da educadora cooperante.

**- Bloco D – Representação do conceito de norma social**

Neste bloco pretendíamos conhecer o conceito de norma social da entrevistada e a importância que esta atribui ao desenvolvimento de normas sociais, bem como identificar atividades e estratégias implementadas no sentido de promover as normas sociais na criança.

**- Bloco E – Conceção de transgressão e de sanção e as suas aplicações**

No quinto bloco tínhamos como objetivo compreender de que forma é que a educadora cooperante age após a criança transgredir uma norma, identificar os tipos de sanção aplicados pela educadora cooperante, bem como o seu papel ao nível da gestão de conflitos.

**Realização da entrevista**

A entrevista realizou-se após contactar a educadora cooperante que manifestou desde logo disponibilidade em fazê-lo. A entrevista realizou-se num local calmo e silencioso, sendo este escolhido pela entrevistada. De acordo com Fortin (1999, p. 248), foi minha intenção “(...) criar um clima de confiança no qual o sujeito se [sentisse] à vontade para responder às questões” e se sentisse motivado para isso.

A entrevista teve uma duração de cerca de 15 minutos, sendo registada recorrendo a um gravador. Teve, ainda, como suporte orientador um guião onde constavam o tema, o objetivo geral e as questões de reforço que poderiam ser colocadas à entrevistada.

### **Análise de conteúdo da entrevista**

Após a realização da entrevista seguiu-se a transcrição integral de todas as informações em áudio que foram registadas, o que deu origem ao protocolo (Anexo IV). Posteriormente, procedemos à análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1994, p. 37), “(...) consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem na confusão inicial”.

Para conseguirmos dar sentido à informação resultante da entrevista foi necessário começarmos por redigir o protocolo da mesma, no qual incluímos todas as informações registadas em áudio. Posteriormente, realizámos o primeiro tratamento da entrevista (Anexo V) no qual retirámos todas as informações que não eram pertinentes. Numa terceira fase, realizámos a pré-categorização da entrevista (Anexo VI), através desta organizámos e agrupámos o texto em unidades de sentido. Por fim, procedemos à categorização da informação (Anexo VII), para tal recorremos à construção de uma grelha de análise que nos permitiu organizar as unidades de sentido em categorias e subcategorias.

### **5.2.3 Procedimentos de observação**

O registo dos comportamentos e das práticas desenvolvidas pela educadora cooperante no sentido de promover as normas sociais na criança em idade pré-escolar através dos procedimentos de observação tornou-se muito importante para compreendermos se efetivamente o que tinha sido referido pela educadora cooperante na entrevista se traduzia na sua prática pedagógica. Neste sentido, recorremos a diferentes tipos de observação, pois tal como afirmam Graue e Walsh (2003, p. 129) “(...) toda a observação começa com o que é visível, aquilo que o observador comum vê, e depois passa para aquilo em que não tínhamos reparado, aquilo que o observador comum não vê”.

### **Observação participante**

No decorrer da minha PES tive a oportunidade de desempenhar um papel de observadora participante relativamente a todos os momentos que envolveram as rotinas do jardim de infância, tendo assumido um comportamento ativo e integrante em toda a prática quer da sala de atividades, quer do espaço exterior. De acordo com Fortin (1999) a observação participante possibilita reconhecer a situação social do meio em que desenvolvemos o nosso estudo, requerendo do investigador uma imersão em todo o ambiente que envolve o estudo e implicando uma visão não só objetiva, mas também subjetiva relativamente ao observado.

### **Observação direta**

A observação direta permitiu-nos “selecionar, provocar, registar e codificar o conjunto dos comportamentos e dos ambientes que se aplicam aos organismos *in situ* e que estão ligados aos objetivos da observação no terreno” (Fortin, 1999, p. 142). De facto, conseguimos compreender melhor a representação do papel da educadora cooperante acerca do desenvolvimento de normas sociais na criança e identificar quais as suas práticas e estratégias implementadas nesse sentido. Assim sendo, e para a recolha dos dados que pretendíamos sentimos necessidade de, após realizada a análise documental e a entrevista, estabelecer um período de observação que se realizou na sala de atividades, em simultâneo com a realização de videogravação, e, ainda, no espaço exterior.

### **Observação por meio de videogravação**

Recorremos, também, à observação indireta através da videogravação para termos a possibilidade de descrever e refletir mais fielmente determinados momentos significativos relacionados com os objetivos do estudo. No mesmo sentido, Graue e Walsh (2003, p. 136) afirmam que “o vídeo pode ser útil para registar observações. O registo em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes”, o que possibilita uma análise mais pormenorizada e rigorosa relativamente aos dados registados.

Para uma melhor organização e análise dos dados obtidos através da videogravação construímos uma grelha de análise relativa à videogravação (Anexo VIII), na qual a primeira coluna diz respeito à descrição de momentos significativos observados, a segunda às norma/s social/ais inerentes a cada situação e a terceira às sanções aplicadas. A videogravação perfaz o total das 24h horas observadas. As videogravações ocorreram na sua grande maioria em contexto de sala de atividades, embora tenhamos tido a possibilidade de filmar um momento no espaço exterior, uma vez que se tratava do único grupo de crianças que se encontrava neste espaço, naquele momento. Para um melhor visionamento de todo o espaço da sala de atividades, em particular da área do tapete, onde se desenvolve a grande maioria das situações de diálogo, e da área das mesas de trabalho, onde se realizam as atividades livres e orientadas foi necessário colocarmos a câmara de filmar num ponto estratégico da sala que identificámos no mapa topológico da sala de atividades (círculo preto).

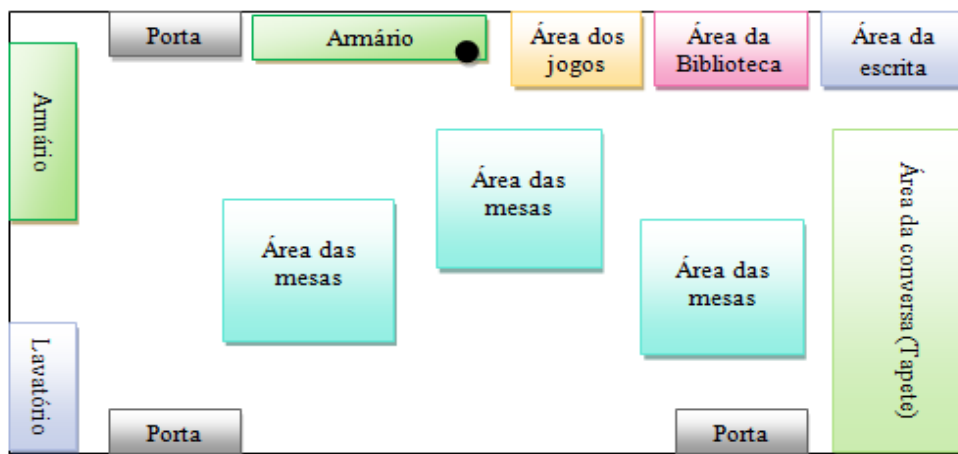


Imagem 1- Mapa topográfico da sala de atividades.

#### 5.2.4 Segunda entrevista semiestruturada

Após realizados todos os procedimentos metodológicos mencionados anteriormente sentimos necessidade de voltar a realizar uma entrevista complementar à educadora cooperante com o intuito de compreendermos algumas informações que não ficaram totalmente explícitas e claras e que se evidenciaram essenciais para a realização do presente estudo. Assim sendo, recorreremos novamente a uma entrevista semiestruturada que nos permitiu colocar algumas questões à educadora cooperante de uma forma orientada e flexível, tendo em consideração as respostas que nos haviam sido dadas na primeira entrevista.

É de salientar que, tal como na primeira entrevista realizada, a educadora cooperante mostrou-se disponível para dar resposta às perguntas que lhe foram colocadas. A entrevista teve uma duração de aproximadamente 10 minutos, tendo como suporte orientador um guião que incluía o tema, o objetivo geral e as questões que pretendíamos colocar à educadora cooperante.

#### Elaboração do guião da entrevista

Para conseguirmos obter dados que nos permitissem encontrar algumas respostas para as dúvidas que ainda existiam, foi necessário construir um guião com questões orientadoras e pontos de referência que nos permitisse recolher o maior número de informações possível. Deste modo, elaborou-se um guião de entrevista (Anexo IX) que, tal como o da primeira entrevista, tem como tema o desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar, porém o objetivo geral difere, uma vez que através desta entrevista pretendemos clarificar alguns dados provenientes da análise dos momentos significativos videogravados. Assim sendo o guião é formado por dois blocos, são eles:

##### - Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

Através deste bloco, pretendemos motivar a entrevistada, agradecendo a sua

disponibilidade e amabilidade em aceitar, novamente, responder a algumas questões essenciais para a conclusão do estudo.

### **- Bloco B - A presença das normas sociais na prática pedagógica**

Com este bloco pretendíamos compreender qual a concepção da educadora cooperante acerca das crianças que tentam contornar e infringir normas, bem como compreender se esta considera que existem crianças com dificuldades em aceitar e cumprir normas negociadas e os motivos pelos quais isso se verifica. Pretendíamos ainda, conhecer a razão pela qual, neste ano letivo, a educadora cooperante não elaborou um registo escrito juntamente com as crianças acerca das normas que regem o grupo.

### **Análise de conteúdo da entrevista**

Os dados resultantes da segunda entrevista foram interpretados recorrendo à análise de conteúdo. Assim, começámos por redigir o protocolo da entrevista (Anexo X), de seguida elaborámos o primeiro tratamento da mesma (Anexo XI), através do qual organizamos os dados obtidos, posteriormente, procedemos à primeira categorização da entrevista (Anexo XII) e terminámos com a categorização da informação, construindo para isso uma grelha de análise onde organizámos as unidades de sentido em categorias e subcategorias (Anexo XIII).

## **6. Procedimentos éticos**

Para desenvolver este estudo foi necessário demonstrar uma atitude ética para com todos os participantes, pois tal como refere Fortin (1999) é fundamental protegermos os direitos e a liberdade dos participantes no estudo tendo em conta o direito à autodeterminação, o direito à intimidade, o direito ao anonimato e à confidencialidade, o direito à proteção contra o desconforto e o prejuízo e o direito a um tratamento justo e leal. Deste modo, começámos por solicitar a educadora cooperante a sua permissão para desenvolvermos um estudo que incidisse na sua perspetiva, e que envolvesse o seu grupo de crianças.

Também na entrevista realizada à educadora cooperante foi assegurada a confidencialidade dos dados apresentados, bem como salvaguardada sua identidade.

Posteriormente, solicitámos, também a autorização dos pais e encarregados de educação do grupo de crianças que fez parte deste estudo (Anexo XIV). Para tal, foi elaborada uma autorização, através da qual os encarregados de educação aceitaram que os seus educandos fossem intervenientes no estudo, filmados e fotografados apenas para fins académicos, sendo a sua identidade reservada.

## Capítulo III – Apresentação e análise interpretativa dos dados

No presente capítulo apresento de forma interpretativa os dados recolhidos durante o estudo que tiveram por base as questões orientadoras e os objetivos definidos. De acordo com Graue e Walsh (2003, pp. 191-192) “a interpretação é um processo complexo, recursivo e com diversas fases (...) é uma questão de relações entre os dados, ou seja a forma como o investigador trabalha para desenvolver pontos de vista múltiplos para os dados gerados em campo”.

Tendo em conta os instrumentos de recolha de dados, iremos proceder à análise documental do PE e do PCG recorrendo às informações organizadas nas grelhas de análise de ambos os projetos; à análise de conteúdo das entrevistas, através do tratamento e da organização da informação presente nas grelhas de categorização; à análise das imagens registadas em vídeo recorrendo a uma grelha de análise dos momentos significativos observados.

Assim sendo, para conseguirmos obter uma análise interpretativa dos dados eficaz e com sentido dividimos este capítulo em duas partes. Na primeira parte, intitulada “As normas são inerentes a toda a prática diária”, procederemos à análise do PE e do PCG e analisaremos os dados provenientes da entrevista realizada à educadora cooperante. Fá-lo-emos uma vez que estes dados definem, teoricamente, as perspetivas da instituição e manifestam as conceções da educadora cooperante acerca da importância atribuída às normas sociais no desenvolvimento global da criança. Por sua vez, na segunda parte deste capítulo, intitulada “1, 2, 3 sentadinhos à chinês”, analisaremos os dados obtidos a partir da observação indireta através de videogravação. Fá-lo-emos com o intuito de compreender se a ação pedagógica da educadora cooperante é consonante com as suas conceções explicitadas na entrevista. Para além disso, ao observarmos e analisarmos a sua ação pedagógica temos a possibilidade de constatar se esta atribui, realmente, importância ao desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar, bem como identificar, efetivamente, quais as normas que promove no grupo e as estratégias e práticas que implementa com esse objetivo.

### **1. “As normas são inerentes a toda a prática diária”**

Neste primeiro ponto pretendemos dar a conhecer os dados resultantes da análise documental realizada ao PE e ao PCG que visam responder a questões relacionadas com a importância atribuída pela instituição e pela educadora cooperante às normas sociais no desenvolvimento global da criança, bem como dar a conhecer os dados resultantes da análise

de conteúdo da informação proveniente da entrevista. Pretendemos, ainda, conjugar e confrontar os dados obtidos a partir da análise documental realizada a ambos os projetos com as informações provenientes da análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora cooperante.

### **1.1. A presença das normas sociais no PE, no PCG e nas representações da educadora cooperante**

Ao analisarmos o PE e o PCG constatámos que ambos os documentos oficiais da instituição focam as normas sociais, contudo fazem-no de uma forma distinta entre si. Neste sentido, enquanto no PE não se abordam as normas sociais de uma forma direta, no PCG é dada maior ênfase a esta problemática. Pudemos constatar neste último documento que a fundamentação das opções educativas passa necessariamente pela educação social da criança:

“uma determinada organização do grupo, do espaço, do tempo e dos materiais (...) [permitirá] às crianças descobrir as suas potencialidades, e adquirir novas competências, nomeadamente, ao nível da descoberta de si (...) desenvolvendo a autonomia, a sociabilidade, bem como a interiorização de regras de funcionamento da sala e do grupo” (PCG, 2012, p. 4).

Para além disso, verificámos que existe uma grande preocupação mencionada quer no PE, quer no PCG relativamente à necessidade de levar a criança a conhecer o meio que a rodeia. De acordo com a seguinte unidade de sentido, “o Projecto Educativo (...) visa uma melhor integração da criança no mundo, partindo da sua curiosidade natural e do seu desejo de saber e de compreender o mundo que a rodeia” (PE, 2011, p. 2). Embora não seja referido de uma forma explícita no PE, pressupõe-se que, para a criança conhecer o meio que a rodeia na sua plenitude, é fundamental conhecer e compreender as normas, as regras que o regem. É através do conhecimento e da compressão dessas normas que a criança tem a possibilidade de agir de acordo com os seus direitos e deveres, o que, por conseguinte, contribui para o seu crescimento enquanto cidadã autónoma, responsável e crítica. De facto, tal como afirmam Montês, Gaspar e Piscalho (2010, p. 44), a convivência em grupo pressupõe a existência de “confronto de opiniões e a resolução de conflitos, permitindo à criança tomar consciência das diferentes perspetivas e valores que, por vezes, têm de ser discutidos e negociados, para que possa ter atitudes de compreensão e tolerância para com os outros”.

Também no PCG verificámos uma preocupação da educadora cooperante em incluir a criança no meio que a envolve pois é “no jardim de infância que a criança vai gradualmente construindo o conhecimento do mundo que a rodeia” (PCG, 2012, p. 11). Constatamos, ainda,

através da análise documental realizada ao PCG que se privilegia “o contacto com diferentes parceiros sociais [pois, é] com as várias experiências que [a criança] se vai desenvolvendo” (PCG, 2012, p. 11). No nosso entender, é também através deste confronto com diferentes situações e com o contacto com os seus pares e com os adultos que a criança compreende a importância das normas sociais como agentes reguladores da sociedade e se desenvolve moralmente. De acordo com Vinha (1999, p. 18) “não existe moral sem o outro. A moral, necessariamente, envolve o outro, porque se refere a regras, a normas, como as pessoas devem agir perante o outro”.

Por sua vez, ao confrontarmos as informações acima analisadas com as unidades de sentido da primeira entrevista realizada à educadora cooperante pudemos constatar que esta confirma que em ambos os projetos é atribuída importância às normas sociais, nomeadamente quando afirma que “elas [as normas sociais] estão presentes sempre, em tudo quanto fazemos e no Projeto Curricular de Grupo e no Projeto Educativo são contempladas sempre, pois são parte fundamental da prática pedagógica”.

Neste sentido, e após analisarmos o PE e o PCG verificámos que as normas sociais estão presentes em ambos os documentos, contudo é lhes dada mais ênfase no PCG. De facto, constatámos que no PE é atribuída uma grande importância ao desenvolvimento pessoal e social da criança, todavia não de forma tão explícita como no PCG, uma vez que neste último é atribuída importância ao desenvolvimento de competências sociais na criança, nomeadamente ao nível da interiorização de regras pela criança.

### **1.2. As normas sociais na gestão do currículo**

Após organizarmos e interpretarmos as unidades de sentido provenientes da análise documental realizada ao PE e ao PCG e da análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora cooperante constatámos que, de um modo geral, existe uma preocupação em promover as normas sociais nas rotinas das crianças. Desde logo, no PE e no PCG é definido que o educador, na sua prática pedagógica, deve ter em conta dois objetivos pedagógicos mencionados nas OCEPE (1997) que têm por base a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e que visam o desenvolvimento pessoal e social da criança. Aí se aborda de forma implícita a importância do desenvolvimento de normas sociais, como se comprova no seguinte trecho:

“promover o desenvolvimento Pessoal e Social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspectiva de educação para a cidadania; [e] fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade de culturas,

favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (PE, 2011, p. 19/ PCG, 2012,p.24).

Tendo em conta que ambos os objetivos foram mencionados em ambos os projetos, podemos afirmar que quer a instituição, quer a educadora cooperante privilegiam o desenvolvimento pessoal e social da criança. Contudo, salientamos que no PE não se encontram explicitados os objetivos específicos por área de conteúdo relacionados com o desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar. São apenas mencionados quatro objetivos gerais relacionados com as normas sociais, nomeadamente:

“possibilitar a consciencialização de normas e valores culturais da comunidade envolvente; promover atitudes que permitam à criança a sua inserção na vida social, numa perspetiva de educação para a cidadania; reconhecer laços de pertença social e cultural, respeitando outras culturas; desenvolver o respeito pela multiplicidade, favorecendo uma progressiva consciência da criança como membro da sociedade; explorar e observar o meio físico e social envolvente ” (PE, 2011, p. 23).

Por sua vez, no PCG constatámos que existe uma preocupação mais acentuada em nomear os objetivos gerais e os objetivos específicos por área de conteúdo relacionados com o desenvolvimento de normas sociais durante a ação pedagógica da educadora cooperante. Contudo, é de ressaltar que esta preocupação é apenas visível em duas áreas de conteúdo, nomeadamente: na área de Expressão e Comunicação, no domínio das expressões, no qual se pretende que a criança seja capaz de “conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais” (PCG, 2012, p. 27); na área de Formação Pessoal e Social em que se pretende “desenvolver a sociabilidade; sensibilizar para a interiorização de regras; fomentar a autoconfiança e o sentido de responsabilidade; fomentar hábitos de partilha, de cooperação e interajuda” (PCG, 2012, p. 24). Ao promoverem-se os objetivos acima mencionados acreditamos que a criança consiga adquirir determinadas competências, entre as quais, “relaciona[r]-se consigo próprio e com os outros; compreende[r]/aceita[r] regras; partilha[r] materiais; respeita[r] a sua vez de intervir” (PCG, 2012, p. 24).

É de salientar, ainda, que a educadora cooperante evidencia no PCG uma estratégia para promover as normas sociais no grupo, nomeadamente: “definição e criação de regras inerentes ao bom funcionamento da sala” (PCG, 2012, p. 25). Contudo, apesar desta estratégia ser mencionada no PCG, não se realizou neste ano letivo, como pudemos confirmar na primeira entrevista realizada, na qual a educadora cooperante afirmou que “este ano, por acaso, não aconteceu isso (...) normalmente são registadas, faz-se um registo grande onde se expõem as regras, elas [as crianças] ilustram-nas, sabem a ordem delas e tudo”. Foi-nos possível

compreender o motivo pelo qual não se realizou o registo escrito das normas negociadas e discutidas com e pelas crianças através dos dados recolhidos na segunda entrevista realizada à educadora cooperante, na qual esta referiu que “(...) [o registo das regras] foi conversado com o grupo no início do ano (...) achámos que como todos nós conhecíamos muito bem as regras não havia necessidade de fazer um novo registo dessas regras”.

Após procedermos à análise da entrevista, constatámos que existe uma preocupação da educadora cooperante em desenvolver competências associadas às normas sociais em todas as atividades que promove pois, tal como refere na entrevista “[as normas sociais] estão presentes em tudo o que fazemos diariamente, em todas as rotinas, em todas as atividades têm que estar (...) é inevitável, elas são inerentes a toda a prática diária”. Tal justifica-se porque a educadora cooperante considera que as normas sociais são fundamentais no processo de desenvolvimento moral e social da criança, afirmando ainda que “ (...) nós estamos a formar os futuros adultos, são pessoas, são eles que vão viver em sociedade (...) têm de cumprir determinadas regras para poderem respeitar os outros e serem respeitados (...).

Neste sentido, tendo em conta as unidades de sentido acima mencionadas, podemos inferir que as normas sociais são privilegiadas nas representações da educadora cooperante, que tenta que estejam presentes em todas as atividades que promove com o grupo. Podemos também afirmar que as normas sociais devem ser vista como algo inerente e transversal a todo o currículo, uma vez que podem e devem estar presentes em todas as atividades promovidas pelo educador, bem como em todas as rotinas da criança, pois tal como é defendido pela educadora cooperante na primeira entrevista “(...) para eles [as crianças] saberem que em determinada situação têm que agir de determinada maneira dá segurança à criança” e contribui para o desenvolvimento da sua moralidade. O pensamento da educadora cooperante encontra-se em concordância com as OCEPE: “o desenvolvimento pessoal e social, assenta na constituição de um ambiente relacional securizantes, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima” (Ministério da Educação, 1997, p. 52).

Todavia, apesar de a educadora cooperante afirmar no PCG que uma das necessidades do grupo se encontra relacionada com a interiorização de regras, estas não vêm explicitadas neste documento, o que no nosso entender contribuiria para uma melhor clarificação dos objetivos a alcançar. É de salientar que foi através dos dados resultantes da primeira entrevista que tomamos conhecimento de algumas normas que a educadora cooperante afirma promover no grupo. Estas normas irão ser confrontadas com os dados resultantes da análise das imagens videogravadas da prática pedagógica o que será feito no segundo ponto deste capítulo. Deste

modo, pretendemos identificar quais as normas que são realmente promovidas na criança e as práticas e estratégias que a educadora cooperante implementa nesse sentido.

### 1.3. A criança e as normas

Ao analisarmos as unidades de sentido que nos remetem para a relação existente entre a criança e as normas, bem como as unidades de sentido que evidenciam o nível de compreensão e aplicação das normas sociais pela criança, pudemos constatar que, de um modo geral, em ambos os projetos e na primeira entrevista realizada à educadora cooperante encontram-se definidos os interesses e as necessidades das crianças relacionadas com a problemática das normas. Por outro lado, existe uma preocupação da instituição e da educadora cooperante em caracterizar o grupo de crianças quanto ao seu nível de conhecimento e de compreensão das normas sociais. Assim sendo, a perspectiva da instituição que se reflete no PE defende que “numa sociedade cada vez mais egocêntrica e consumista pretendemos desenvolver nas crianças uma consciência de respeito por si próprio [sic] e pela natureza” (PE, 2011, p. 22), o que, no nosso entender, deve também ser desenvolvido através da interiorização e da discussão de normas sociais. Tal como é referido neste documento, encontramos-nos numa sociedade com tendências fortemente individualistas, onde é evidente a existência de uma crise de valores. Tendo em conta esta realidade cabe à educadora cooperante contribuir para que a criança compreenda que existem normas sociais que devem ser respeitadas para que a convivência social seja possível e para que o equilíbrio ecológico não seja comprometido. Segundo Vinha (1999, p. 19) “é importante [levar a criança a] associar uma regra a um bem-estar e às consequências do não cumprimento dessa regra. Tem de haver sentido na existência da regra, para um bom convívio social”.

Na entrevista realizada à educadora cooperante verificámos que esta evidencia uma preocupação em transmitir à criança a necessidade de cumprir normas para que a convivência social, e neste caso, a convivência entre crianças e entre crianças e adultos seja possível. Neste sentido, defende que “(...) nós vivemos em grupo e, como tal, se há uma vivência em grupo tem que haver normas, regras que regem esse grupo (...)”.

Relativamente à caracterização das crianças, ao compararmos as unidades de sentido do PE e do PCG aferimos que este último, direcionado para o grupo de crianças e para a prática da educadora cooperante participante no estudo, evidencia uma maior preocupação no que respeita à caracterização das crianças ao nível do cumprimento das normas sociais. Neste sentido, a educadora cooperante menciona no PCG que “são crianças ativas, curiosas, que revelam desejo de aprender, são participativas e respondem de forma positiva às atividades

propostas. São autônomas embora tentem sistematicamente contornar as regras” (PCG, 2012, p. 5). Esta ideia é concordante com o que é referido pela educadora cooperante na primeira entrevista, na qual, tal como podemos verificar nas seguintes unidades de sentido, volta a referir que:

“são meninos que já estão a fazer os seis anos e já compreendem muito bem como é que devem agir (...) elas [as crianças] sabem muito bem aquilo que podem e não podem fazer em cada espaço (...) conhecem as normas que foram negociadas e definidas na sala, as regras são conhecidas e interiorizadas, mas sempre que há oportunidade tentam contorná-las”.

Assim sendo, e tendo em conta a caracterização das crianças definida no PCG e na entrevista, a educadora cooperante defende que é “prioritário trabalhar as regras – respeito pelas regras da sala e no refeitório- reduzir o ruído e volume de voz quando estamos em atividade, em conversas em grande grupo ou mesmo em interação criança/criança e criança/adulto” (PCG, 2012, p. 11). Por sua vez, foi na primeira entrevista que pudemos constatar como é que a educadora cooperante pretende promover as normas sociais. Antes de mais a educadora defende que:

“se a criança tem de cumprir a norma ela tem que a conhecer (...) têm de ser elas [as crianças] a negocia-las, a saberem o que devem fazer, o que não devem fazer, o que é que podem e o que é que não podem fazer”.

Ao analisarmos as unidades de sentido acima mencionadas apreendemos que a educadora cooperante considera que antes de impor regras é necessário que a criança as conheça, as compreenda e que as negocie, pois é desta forma que “[as] vão adquirindo e interiorizando (...) vão aprendendo”. De acordo com Vale (2008, p.33) as crianças “precisam de saber por que é que as regras são usadas e nada melhor para isso do que elas participarem na sua elaboração, o que vai atribuir-lhes responsabilidade e, por outro lado, desenvolver nelas motivações autênticas para cumprir essas regras”.

No que diz respeito aos conhecimentos das normas pelas crianças, a análise documental efetuada ao PCG apenas nos permitiu reconhecer que a educadora cooperante menciona que as crianças são“(...) autônomas, embora tentem sistematicamente contornar as regras” (PCG, 2012, p. 5). Foi através da primeira entrevista que conseguimos compreender, de um modo geral, quais as conceções da educadora cooperante acerca da relação existente entre as crianças e as normas. Assim sendo, a educadora cooperante reconhece que “(...) as crianças conhecem as normas que foram negociadas e definidas na sala, as regras são conhecidas e

interiorizadas, mas sempre que há oportunidade tentam contorná-las (...) é natural que as crianças de cinco anos tentem contorná-las, infringi-las”. Ainda através da análise da primeira entrevista conseguimos constatar quais as normas compreendidas e aplicadas pelas crianças, neste sentido “o respeito pelo outro, pelos materiais que utilizam, a partilha, a cooperação, a interajuda são normas que (...) as crianças, de um modo geral, já interiorizaram (...)”. A educadora cooperante menciona ainda que “(...) o respeito pelos elementos a quem são atribuídas as tarefas, o respeito pelos mais novos no espaço exterior, a arrumação dos materiais que utiliza e não estragarem os materiais são normas que elas [as crianças] já conhecem”. Relativamente às normas não compreendidas e não aplicadas pelas crianças, a educadora cooperante mencionou apenas uma situação em que nem sempre as crianças respeitam a norma, como podemos constatar nas unidades de sentido que se seguem:

“o refeitório acho que é o espaço mais complicado que nós temos no jardim de infância (...) é um espaço onde estão oitenta e seis crianças a comer e que (...) nem sempre é fácil que respeitem, que façam pouco barulho, que comam”.

#### **1.4. O papel do educador**

No que concerne ao papel do educador no desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar, após analisarmos o PE e o PCG, verificámos que é atribuída alguma importância à pessoa do educador enquanto promotor de competências sociais na criança. Desde logo, no PE (2011, p. 22) é mencionado que “(...) o educador deve dar a conhecer à criança o mundo em que vive, enriquecendo, reforçando os seus conhecimentos e descobertas, permitindo assim novas perspetivas de acção”. Neste sentido, podemos constatar que a instituição defende que o educador deve desenvolver competências na criança que lhe permitam conhecer e compreender o meio que a rodeia. O mesmo princípio é defendido pela educadora cooperante quando refere que:

(...) é importante que o educador desenvolva o seu trabalho tendo em conta que será necessário, ao nível do comportamento, que a criança seja capaz de aceitar e cumprir regras colaborando diariamente na organização do grupo, saber escutar e esperar a sua vez para intervir e ser capaz de terminar tarefas (PCG, 2012, pp. 11-12).

Quanto às conceções da educadora cooperante mencionadas no PCG pudemos constatar que existe uma maior preocupação em abordar e promover no grupo de crianças situações que fomentem a aprendizagem e o desenvolvimento de normas sociais. De facto, no PCG, definiu-se como um dos interesses para este ano letivo de 2012/2013 levar a criança a aceitar e cumprir regras, diariamente. Neste sentido, conclui-se que, em ambos os projetos analisados,

é atribuído relevo ao papel do educador no desenvolvimento moral e social da criança, nomeadamente no que diz respeito à exploração de normas nas rotinas das crianças.

Ao procedermos à análise de conteúdo da primeira entrevista constatámos também que é preocupação da educadora cooperante o eficaz desempenho do seu papel na formação de cidadãos cumpridores e conhecedores das normas que regem a sociedade, uma vez que, a própria afirma, “(...) nós estamos a formar os futuros adultos, são pessoas, são eles que vão viver em sociedade (...) então nós começamos a falar nessas regras logo na sala do um ano, na dos dois”. Nas unidades de sentido acima mencionadas apercebemo-nos que existe uma preocupação por parte da educadora cooperante em promover normas sociais logo em contexto de creche, o que demonstra o relevo que é atribuído ao desenvolvimento da formação pessoal e social, em concreto no que respeita à aquisição das normas sociais, na formação global da criança.

Da análise dos dados realizada conclui-se que existe uma intenção da educadora cooperante em desenvolver, desde cedo, competências sociais inerentes e fundamentais para a formação da criança enquanto ser social. Por outro lado, existe uma preocupação em dar a conhecer as normas à criança, pois de acordo com o que foi referido pela educadora cooperante na primeira entrevista “(...) eu acho que se a criança tem de cumprir a norma ela tem que a conhecer”, salientando, ainda, que “(...) desde que as regras sejam construídas com eles, eles reconhecem-nas e sabem respeitá-las”. Tendo em conta as afirmações da educadora cooperante, considera-se que o educador é um modelo para a criança, devendo assumir uma atitude e prática coerentes. Este deve procurar ser “um modelo de comportamento social coerente, adequado às regras e normas da sociedade envolvente, servindo de exemplo para o tipo de relação que as próprias crianças estabeleceram entre si” (Brás & Reis, 2012, p. 138).

Relativamente às normas sociais que a educadora cooperante pretende promover nas crianças, foi através da análise documental que realizámos ao PCG e à análise de conteúdo que fizemos à primeira entrevista que tomámos conhecimento de algumas delas. Neste sentido, no PCG, encontram-se definidas as seguintes normas a promover no grupo: “(...) respeito pelas regras da sala e no refeitório – reduzir o ruído e o volume de voz quando estamos em atividade, em conversas em grande grupo ou mesmo em interações criança/criança e criança/adulto” (PCG, 2012, p. 11). No mesmo documento, definem-se, ainda, as seguintes competências associadas ao desenvolvimento de normas sociais a promover no grupo: “(...) relaciona-se consigo próprio e com os outros; compreende/aceita regras; partilha materiais; respeita a sua vez de intervir” (PCG, 2012, p. 24).

Por sua vez, foi ao analisarmos a entrevista que nos confrontámos com outras normas sociais que a educadora cooperante implementa e promove no grupo, bem como com algumas práticas e estratégias que afirma desenvolver com esse intuito. Assim sendo, de acordo com o que foi referido pela educadora cooperante, a estratégia passa pela “construção das regras em grupo, negociação dessas regras, a cooperação, a partilha dos materiais, esperar pela vez” ao que se acrescenta a elaboração de um mapa de tarefas que auxilia na organização do grupo.

Foi também a partir da análise da primeira entrevista que conhecemos quais as práticas desenvolvidas com o intuito de promover as normas sociais na criança, uma vez que estas não se encontram explicitadas nem no PE, nem no PCG. A educadora cooperante defende que “(...) o momento em que o educador não está diretamente envolvido na atividade é um momento em que eles acabam por gerir essas regras e impor essas regras”. É com esta unidade de sentido que podemos afirmar que a educadora cooperante considera os momentos em que não intervém diretamente fundamentais para que as crianças consigam, por elas próprias, gerir ou definir regras. De facto, para que as crianças consigam compreender a importância das normas no seu dia-a-dia, torna-se importante que o educador não intervenha em todos os momentos significativos e dê espaço e tempo às crianças para que estas tentem gerir as suas interações. De acordo com Vinha (1999, p. 20), “em nenhum momento afirma-se que o professor não deve intervir. Mas a intervenção deve ser adequada, construtiva. Atuar como interlocutor ou mediador do problema, da discussão para que as crianças possam chegar a uma conclusão”. Ao assumir uma atitude de mediador o educador permite à criança que compreenda, através de situações concretas e reais, a necessidade da existência de normas que regulam os comportamentos dos indivíduos, o que, conseqüentemente, contribui para o desenvolvimento do seu sentido de autonomia, de responsabilidade, bem como para o seu crescimento cívico e crítico.

Relativamente à representação da educadora cooperante acerca da transgressão e da sanção foi, também, através da entrevista que conseguimos compreender quais as práticas que esta afirma promover no grupo. Sobre estas práticas, a educadora cooperante afirma que “(...) o diálogo é a primeira estratégia que nós utilizamos”, contudo, tem consciência que “(...) nem sempre resulta, nós sabemos disso, mas tenta-se, pelo menos tenta-se e faz-se sempre”. A educadora cooperante reitera a informação atrás citada ao referir que “(...) normalmente as sanções passam por conversar com a criança de modo a que ela reconheça que o seu comportamento não foi o mais adequado”.

Relativamente às sanções que aplica, a educadora cooperante menciona na primeira entrevista realizada que “(...) é lógico que às vezes temos de tirar um menino do grupo

porque não está a respeitar os outros (...). Refere, ainda, que “em situações mais graves [o menino] pode ser retirado do grupo ou impedido de continuar a fazer a atividade que estava a desenvolver”. Por sua vez, quando se depara com conflitos entre pares, a educadora cooperante afirma ser “(...) mediadora nesses conflitos”, tentando “ser sempre justa” e “apoiar a razão”. Por outro lado, esta tem consciência de que, por vezes, é importante intervir de forma mais ativa nos conflitos que ocorrerem. Como pudemos constatar através da primeira entrevista, “(...) em muitas situações é preciso ir lá mediar e tentar resolver o problema entre eles [as crianças]”, salientando ainda que “(...) quando o conflito é demasiado sério temos de intervir”. Contudo, o conflito proporciona possibilidades pedagógicas como a educadora cooperante demonstra ao referir que “(...)normalmente esses momentos [de conflito] são momentos ricos na aquisição dessas normas”.

As normas promovidas pela educadora cooperante no grupo, as estratégias e práticas implementadas por esta com esse intuito, bem como a sua atitude perante as transgressões e as sanções serão analisadas no ponto seguinte. Desta forma, pretendemos confrontar as informações obtidas a partir dos documentos analisados e das entrevistas realizadas com as imagens captadas através da videogravação para podermos compreender de que forma é que as conceções da educadora cooperante vão efetivamente ao encontro da sua prática pedagógica.

## **2. “1,2,3, sentadinhos à chinês”**

Com este ponto pretendemos identificar quais as normas sociais promovidas de facto pela educadora cooperante na sua prática pedagógica, quais as práticas e estratégias implementadas com o intuito de promover normas sociais. Pretendemos também compreender qual a sua atitude perante situações de transgressão e de sanção e qual o seu papel na resolução de conflitos. Os dados e interpretações obtidos resultaram da comparação das representações presentes na entrevista com o resultado das análises de imagens videogravadas relativas à ação pedagógica da educadora cooperante.

Para analisar a informação proveniente da observação das imagens videogravadas, estruturou-se uma grelha de análise organizada de acordo com três categorias: descrição dos momentos significativos; norma/as social/ais inerente/s à situação; sanção/ões aplicada/s.

No conjunto das 24 horas de videogravação foram identificados 14 momentos significativos observados: 9 deles ocorreram na área da conversa, 4 na área das mesas de trabalho e 1 no espaço exterior onde as crianças, ocasionalmente, lancharam. Tendo em conta os dados acima mencionados, inferimos que a área da conversa é, por excelência, um dos

espaços da sala que mais contribui para promover normas sociais na criança. Nesta área é possível desenvolver situações propícias para a negociação e discussão de regras quer de uma forma intencional e propositada pelo educador, quer de uma forma espontânea quando surge uma situação de transgressão por parte da criança. Tal como é referido pela educadora cooperante no PCG (2012, p. 19): é o “espaço da conversa, [o] tapete, onde normalmente conversamos em grande grupo, partilhando experiências e tomando decisões importantes que regem o funcionamento da sala”.

Por outro lado, também a área das mesas de trabalho contribui significativamente para o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente para a interiorização de normas sociais. Nesta área muitas das situações ocorrem em contexto, no decorrer da realização de atividades, o que exige do educador uma resposta rápida, atenta e crítica.

No que diz respeito à análise dos momentos significativos registados em vídeo pudemos registar situações com características em comum. Neste sentido, nas situações número 1, 3, 4, 7, 8, 10 e 14 descritas na grelha de análise das imagens videogravadas constatámos que, perante atitudes de transgressão à norma por parte da criança, a educadora cooperante primou inicialmente pelo diálogo e só posteriormente é que aplicou sanções por reciprocidade. Em concordância com a interpretação das imagens videogravadas surge uma afirmação da educadora cooperante mencionada na primeira entrevista, na qual podemos constatar que, segundo esta, “(...) o diálogo é a primeira estratégia que nós utilizamos”. Por sua vez, esta afirmação vai ao encontro do que é referido por Kamii (1996, p. 48), segundo a qual “uma repreensão é muitas vezes suficiente para que a criança compreenda que rompeu o laço de confiança mútua e de solidariedade, fazendo qualquer coisa que desagradou aos outros”.

Contudo, apesar do diálogo ser realmente uma das preocupações da educadora cooperante, constatámos, através das imagens videogravadas, que este nem sempre antecede todas as sanções aplicadas. Assim sendo, para uma melhor compreensão de cada uma das situações observadas, passamos à sua breve apresentação e análise.

No que diz respeito à situação número 1, o grupo encontrava-se num momento de diálogo na área da conversa, entretanto a educadora cooperante verificou que duas crianças, “A” e “B”, estavam distraídas e a folhear livros. Primeiramente recorreu ao diálogo, questionando-as sobre o que estavam a fazer e, posteriormente, aplicou uma sanção por reciprocidade, solicitando às crianças que lhe entregassem os livros. Neste caso promoveu-se a norma social de que nos momentos de conversa não se realizam outras atividades.

Na situação número 3, o grupo encontrava-se reunido na área da conversa a falar alto. Para contrariar esta situação a educadora cooperante recorreu à estratégia de organização e

gestão do grupo “1,2,3, sentadinhos à chinês” contudo, dada a insistência das crianças em fazerem barulho, foi necessário implementar a mesma estratégia mas de uma forma mais imperativa, “pela última vez, 1,2,3, chega!”. Apesar de ter sido uma estratégia que levou a que o grupo adotasse uma atitude mais calma, considera-se que “é fundamental que haja coerência no modo de agir e coerência no discurso (...) para [a criança] aprender a falar baixo, é preciso que se fale baixo com ela” (Vinha, 1999, p. 22). Ainda nesta situação, a educadora cooperante aplicou uma sanção por reciprocidade à criança “D”, uma vez que esta não parou de falar com os colegas, solicitou-lhe que trocasse de lugar no tapete. Nesta situação, as crianças depararam-se com determinadas normas sociais que devem respeitar, nomeadamente: fazer silêncio, sentar-se adequadamente na área da conversa e colocar o dedo no ar quando pretende expressar a sua opinião.

Relativamente à situação número 4, a educadora cooperante reuniu o grupo no tapete para que este votasse na atividade de que mais tinha gostado de realizar, pelo que a educadora cooperante recorreu à advertência oral para elucidar quais as crianças que ainda não tinham votado, bem como as que o fizeram mais do que uma vez. Nesta situação bastou recorrer ao diálogo com o grupo, através de uma advertência oral. Este tipo de situações de aprendizagem planeadas e orientadas pelo educador permitem à criança interiorizar e compreender a importância de normas como a aceitação das decisões da maioria, o reconhecimento do voto como um direito democrático e o respeito pelas opiniões dos outros.

Relativamente à situação número 7, o grupo encontrava-se no espaço exterior com o intuito de lanchar, contudo as crianças começaram a dispersar e a brincar pelo espaço. Perante esta situação, a educadora cooperante recorreu à advertência oral para solicitar que estas se sentassem. No entanto, a criança “A” apesar de se ter sentado, continuou bastante agitada e a falar com os colegas que se encontravam junto a ele. Nestas circunstâncias foi-lhe aplicada uma sanção por reciprocidade, sendo-lhe solicitado pela educadora cooperante que trocasse de lugar. Nesta situação as crianças compreendem que devem respeitar os momentos das refeições e os momentos para brincar e aceitar a advertência do adulto quando chamadas à atenção para o cumprimento de uma norma.

Por sua vez, na situação número 8 a educadora cooperante recorreu à advertência oral para que as crianças fizessem silêncio e para que esta pudesse distribuir as tarefas semanais. Referiu, ainda, que só iria começar a distribuição das tarefas quando todos fizessem silêncio. Nesta situação a educadora cooperante privilegiou o diálogo, embora tenha dado a conhecer ao grupo qual a sanção que aplicaria caso este não cumprisse o solicitado. Tendo em conta a situação acima descrita foi aplicada uma sanção por reciprocidade. Através desta situação as

crianças compreendem que devem respeitar o momento da distribuição das tarefas semanais e fazer silêncio quando lhes é solicitado.

A situação número 10 ocorreu na área das mesas, a educadora cooperante achou por bem recorrer a uma advertência oral para chamar a atenção das crianças relativamente à correta utilização dos materiais. Nesta situação não foi necessário aplicar uma sanção, contudo a educadora cooperante deu-a a conhecer ao grupo caso estes não cumprissem o que tinha sido estabelecido. De uma forma espontânea e não planeada, mas onde esteve presente a intencionalidade da educadora cooperante, esta promoveu as seguintes normas: utilizar corretamente todos os materiais existentes e preservar os materiais da sala de atividades.

Também na situação 14, a educadora cooperante recorreu à advertência oral para chamar a atenção das crianças para o ruído que se fazia ouvir na sala. Apesar de não ter aplicado uma sanção a educadora cooperante recordou a norma às crianças: quem fizesse barulho teria de voltar para o tapete e não formaria o comboio para sair da sala. Neste caso as crianças interiorizam progressivamente algumas normas sociais, nomeadamente: respeitar os pedidos da educadora cooperante, não correr dentro da sala e não gritar dentro da sala.

Tendo em conta as situações acima analisadas pudemos constatar que, tal como é mencionado pela educadora cooperante na entrevista, existe uma preocupação real em promover normas sociais na criança. Neste sentido, “(...) é fundamental a existência de regras (...) elas são inerentes a toda a prática diária (...) na educação pré-escolar (...) elas estão presentes diariamente em todos os momentos, em todas as situações, em todas as atividades (...). Estas são afirmações que pudemos confirmar ao observarmos as videogravações que registam a prática pedagógica da educadora cooperante. Deste modo, podemos afirmar que a educadora cooperante atribuí uma grande importância ao desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar e que desenvolve um conjunto de práticas planeadas ou espontâneas nesse sentido, como nos pudemos aperceber após analisarmos as imagens videogravadas.

Embora seja evidente e esteja comprovada a preocupação da educadora cooperante em privilegiar o diálogo após uma situação de transgressão, foram observadas três situações que nos permitiram constatar que o diálogo nem sempre acontece, nem sempre precede a aplicação de sanções. A educadora cooperante menciona na primeira entrevista que “(...) [o diálogo] nem sempre resulta, nós sabemos disso, mas tenta-se, pelo menos tenta-se e faz-se sempre”. Apesar de ter consciência que a advertência oral nem sempre resulta para a criança cumprir a norma, a educadora cooperante afirma que é tido sempre em conta, o que não acontece na realidade, tal como pudemos constatar nas situações 5, 6 e 12.

Relativamente à situação 5, a educadora cooperante solicitou à criança “A” que se retirasse do seu lugar na mesa e se sentasse noutra devido ao barulho excessivo que estava a produzir. Nesta situação, embora tenha sido aplicada uma sanção por reciprocidade, ou seja, uma sanção relacionada com a transgressão que a criança praticou, não existiu um diálogo prévio que a levasse a compreender qual a norma que tinha transgredido. Nesta situação as crianças compreendem que devem manter o silêncio e a atenção aquando a realização de atividades orientadas.

Quanto à situação 6, o grupo encontrava-se reunido no tapete para visionar um filme. Contudo, verificou-se alguma agitação e ruído por parte das crianças. A educadora cooperante e a assistente operacional alertaram-nas para que fizessem silêncio, o que levou a que a maioria do grupo ficasse mais calma e a prestar mais atenção. Contudo, a criança “B” e “E” continuaram a brincar e a interagir uma com a outra e, sem que existisse um diálogo prévio com estas duas crianças acerca do seu comportamento, a educadora cooperante solicitou que trocassem de lugares. Neste caso, as crianças compreendem que não devem desconcentrar e desrespeitar os colegas quando estes se encontram a realizar as suas atividades.

No que diz respeito à situação 12, as crianças encontravam-se a realizar uma atividade orientada na área das mesas. A criança “B” estava a realizar a sua atividade sem cuidado e atenção, pelo que a educadora cooperante se aproximou dela e retirou-lhe a folha onde esta estava a fazer o seu trabalho, cedendo-lhe uma nova e solicitando que o voltasse a fazer com mais atenção. Apesar de ter sido aplicada uma sanção por reciprocidade, não existiu um diálogo prévio que permitisse à criança compreender que não estava a realizar uma atividade com atenção. Nestas situações as crianças deparam-se com a necessidade de desenvolver um trabalho limpo e cuidado, bem como em estar concentrado e atento durante a realização das atividades.

Foram observadas, ainda, três situações (9, 11 e 2), nas quais foram aplicadas sanções expiatórias, ou seja, sanções sem uma relação direta entre a transgressão praticada e a sanção aplicada pela educadora cooperante. Contudo, esta afirma na primeira entrevista que “(...) a criança nunca comete uma infração que justifique uma sanção grave (...) nem acho que o educador tenha autoridade para punir uma criança”, neste sentido constatamos que esta representação veiculada na entrevista não se verificou em três momentos significativos que ocorreram na sua prática pedagógica, existindo assim exemplos de incongruência entre o que afirma em teoria, nomeadamente na primeira entrevista, e o que realiza na sua ação pedagógica. Ainda no que diz respeito ao que é afirmado pela educadora cooperante na primeira entrevista, e tendo em conta os três momentos significativos analisados, verificámos

que a esta aplica não só sanções leves, tais como a advertência oral, mas também sanções menos leves, nomeadamente quando retira uma criança do grupo, o que demonstra realmente o seu papel de autoridade no grupo de crianças.

No que diz respeito à situação 9 o grupo encontrava-se a brincar na sala de atividades e uma criança dirigiu-se até à educadora cooperante referindo que a criança “A” e “B” a tinham magoado. A educadora cooperante chamou as duas crianças e perguntou-lhes o que tinha acontecido, solicitando-lhes, posteriormente, que pedissem desculpa à colega que tinham magoado. Ao agir desta forma, a educadora cooperante recorreu a uma sanção por reciprocidade, uma vez que as crianças tiveram de pedir desculpa pelo ato que cometeram. Contudo, após o pedido de desculpas, a educadora cooperante recorreu a uma sanção expiatória, uma vez que solicitou às crianças “A” e “B” que se sentassem no tapete, separadas uma da outra. As crianças compreendem através destas situações que não devem magoar os colegas, devem respeitá-los e pedir desculpa quando apresentam comportamentos inadequados. Nesta situação podemos constatar que a educadora cooperante foi além do papel de mediadora de conflitos, aplicando sanções. Tal como afirma na primeira entrevista “(...) em muitas situações é preciso ir lá mediar e tentar resolver [os conflitos] entre elas [as crianças] (...) de vez em quando temos de funcionar um pouco como mediadores do grupo (...) quando o conflito é demasiado sério temos de intervir”. Assim sendo, no que diz respeito à gestão de conflitos, podemos inferir que o que a educadora cooperante defende na entrevista é o que realmente executa na sua prática pedagógica. Em concordância com Vinha e Tognetta (2009) numa situação de conflito o educador pode intervir de modo a auxiliar as crianças a compreenderem as suas atitudes e a ouvirem-se mutuamente mas, neste caso, a educadora foi além do papel de mediador no conflito.

Relativamente à situação 11, as crianças encontravam-se a realizar uma atividade na área das mesas, entretanto a criança “A” dirigiu-se para a área da conversa e começou a brincar. Perante esta situação a educadora cooperante recorreu à advertência oral para chamar a atenção desta criança de modo a que esta terminasse a atividade que estava a realizar. Contudo, esta não o fez o que levou a educadora cooperante a aplicar uma sanção expiatória que impedia a criança de ir para o espaço exterior com os seus colegas. Com esta situação as crianças compreendem que devem tentar concluir os trabalhos iniciados e participar nas atividades quando solicitadas.

A situação número 2, embora diferente da situação acima descrita, tem algumas particularidades em comum. Nesta situação em específico, dado que a educadora cooperante precisou de se ausentar da sala, o grupo ficou sob a orientação da assistente operacional. As

crianças encontravam-se reunidas no tapete e estavam a fazer bastante ruído, não se conseguindo ouvir o que estava a ser dito pela assistente operacional. Tendo em conta esta situação, a assistente recorreu à advertência oral para chamar a atenção do grupo. Porém, a criança “A” e “B” não fizeram silêncio pelo que a assistente operacional optou por recorrer a uma sanção por reciprocidade, separando-as para que estas ficassem atentas ao que esta a ser dito. Mais tarde, a criança “C” começou a falar alto e a interagir com os colegas o que levou a que a assistente operacional lhe aplicasse uma sanção expiatória, solicitando-lhe que saísse do seu lugar no tapete e se sentasse sozinha numa das mesas de trabalho. Nesta situação, apesar de não ter existido diálogo as crianças compreendem que devem apresentar uma postura correta e atenta na área da conversa. Apesar de este ter sido um momento significativo relacionado com a assistente operacional, ocorreu uma situação semelhante com a educadora cooperante, nomeadamente na situação 13. De facto, na situação 13, embora todas as crianças estivessem a falar entre si, a criança “A” manifestou um comportamento incorreto no tapete, uma vez que se colocou de pé e começou a falar mais alto. De imediato a educadora cooperante chamou-a à atenção e solicitou que se sentasse sozinha numa cadeira, nesta situação a criança compreende que deve respeitar o momento do lanche, bem como os pedidos da educadora. A análise desta situação permitiu verificar que não houve uma relação de progressão entre o mau comportamento no tapete e a sanção aplicada, tal como aconteceu na situação 2 com a criança “C”.

É de salientar, ainda, que na primeira entrevista realizada à educadora cooperante esta defendeu que “(...) em situações mais graves [a criança] pode ser retirada do grupo ou impedida de continuar a fazer a atividade que estava a desenvolver”. Referiu, ainda a educadora cooperante que, “(...) é lógico que às vezes temos de retirar um menino do grupo porque não está a respeitar os outros (...) temos que retirá-lo de uma atividade porque está a destruir o material (...) mas pronto tem que ser”. As representações afirmadas na entrevista estão em concordância com a prática pedagógica quer na situação 2, na qual o grupo estava sob a orientação da assistente operacional, quer na situação 13, na qual o grupo estava sob a orientação da educadora cooperante. Levanta-se, porém, a questão de saber por que motivos nestas situações foi aplicada uma sanção de gravidade diferente das que foram aplicadas nas situações anteriormente descritas.

Ao confrontarmos as conceções da educadora cooperante presentes nas entrevistas com as imagens videogravadas, nas quais pudemos observar a sua prática pedagógica, constatámos efetivamente que é atribuída importância ao desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar. A educadora cooperante recorre maioritariamente a situações que

acontecem durante as atividades propostas para promover o desenvolvimento e a interiorização de normas sociais na criança. Para além disso, são implementadas práticas e estratégias com o intuito de levar a criança a compreender e a aplicar normas sociais. O diálogo, como pudemos constatar nos momentos significativos analisados, é privilegiado na grande maioria dos casos em que as crianças transgridem. As sanções aplicadas foram, na sua maioria, sanções por reciprocidade, o que no nosso entender, permitem que a criança compreenda o que a levou a agir de uma forma incorreta, contribuindo para que numa situação futura essas transgressões à norma não se repitam.

Contudo, também se registou a aplicação de sanções mais graves, nomeadamente sanções expiatórias, sem relação direta com a transgressão, nas quais a criança foi retirada do grupo e permaneceu sozinha, num dos espaços da sala.

Através da análise das imagens videogravadas deparamo-nos, ainda, com outros dados. Dos 14 momentos significativos observados, em 7 deles a criança “A” encontrou-se envolvida e em 5 momentos a criança “B” encontrou-se envolvida. Tendo em conta estes resultados, pudemos constatar que estas são as crianças que têm uma maior dificuldade em compreender e aplicar as normas no seu quotidiano, sendo uma das preocupações da educadora cooperante alertá-las para isso e levá-las a compreender que não devem agir desse modo. Em situações de transgressão a educadora cooperante recorre à advertência oral e à sanção pois, tal como afirma na primeira entrevista “(...) elas[as crianças] têm de compreender que quando não agem corretamente têm de ser punidas”, referindo, ainda, que “(...) é também através desses comportamentos que vão assimilando essas mesmas regras”. As justificações apresentadas pela educadora cooperante acerca do comportamento das crianças “A” e “B” relacionam-se, respetivamente, com a “(...) imaturidade [e a] enorme dificuldade em permanecer atento e concentrado” que estas apresentam, tal como afirmou na segunda entrevista realizada.

É de salientar, ainda, que ao analisarmos os momentos observados verificámos a inexistência de um reforço positivo que permita à criança sentir que quando age corretamente é valorizada por isso, o que no nosso entender, deveria ser tido em consideração durante a ação pedagógica da educadora cooperante. No entanto, esta argumenta na segunda entrevista que “(...) conhecendo a criança temos que tentar através do diálogo, da atenção, do apoio, do incentivo e da valorização do seu esforço, levar a criança a conseguir uma vivência positiva no grupo respeitando as regras que foram estabelecidas (...)”.

## Conclusões

Tendo em conta as questões orientadoras a que nos propusemos responder, os objetivos que definimos e a análise dos dados apresentada surgem as conclusões deste estudo. Trata-se de uma fase na qual pretendemos refletir sobre todo o processo de investigação e sobre as respostas e considerações finais a que chegámos. Neste sentido, iremos apresentar os resultados do estudo, os seus limites e relevâncias e pistas de trabalho e ação futuras, tentando para isso dar resposta às questões orientadoras que nos guiaram no decorrer de todo este percurso. Assim sendo, passamos a recordar as questões que orientaram este estudo:

1. Qual é a importância atribuída pela educadora cooperante ao desenvolvimento de normas sociais na sua prática pedagógica?
2. Qual o papel da educadora cooperante no desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar?
3. Quais as normas sociais promovidas pela educadora cooperante na criança?
4. Quais as estratégias implementadas pela educadora cooperante com o intuito de promover a compreensão e a interiorização de normas sociais pela criança?
5. Qual a atitude da educadora cooperante perante a transgressão e a sanção?

## Resultados do estudo

Com este estudo tínhamos como principal objetivo conhecer a perspetiva da educadora cooperante acerca da importância que atribui ao desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar. Como tal, para conseguirmos alcançar este objetivo foi necessário realizar uma investigação de natureza qualitativa que privilegiou três instrumentos de recolha de dados, tendo a investigação decorrido em quatro momentos, nomeadamente a análise documental do PE e do PCG, posteriormente a análise de conteúdo de uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante participante no estudo, de seguida a análise de imagens videogravadas da prática pedagógica da educadora relativas a momentos significativos relacionados com as normas sociais e, por fim, a análise de conteúdo de uma segunda entrevista semiestruturada que nos permitiu recolher algumas informações pertinentes relativamente à problemática em estudo.

A análise interpretativa dos dados permitiu-nos chegar a algumas conclusões que passamos a explicitar. Começamos desde logo por referir que, na nossa perspetiva, o educador detém um papel fundamental em promover competências ao nível da formação pessoal e social na criança em idade pré-escolar. De facto, a educação pré-escolar deve possibilitar à

criança o desenvolvimento dos seus saberes pessoais, sociais e morais, despertando-a para a necessidade de compreender, negociar, saber pensar e discutir criticamente acerca das regras que a rodeiam.

Através da análise do PE e do PCG, pudemos verificar que a instituição e a educadora cooperante participante no estudo atribuem bastante importância à formação pessoal e social da criança. Salientamos que ambos os projetos visam a necessidade de dar a conhecer à criança o meio que a rodeia o que, no nosso entender, consiste também em promover e transmitir as normas sociais que regem esse meio. Apesar da instituição atribuir importância à formação pessoal e social da criança, pudemos verificar, através da análise do PCG e da primeira entrevista realizada, que é a educadora cooperante quem atribui uma maior importância à problemática das normas. Para além de mencionar a necessidade da criança construir conhecimentos acerca do meio que a rodeia, esta evidencia no PCG uma preocupação em promover situações que envolvam relações com diferentes parceiros sociais. De facto, consideramos que ao vivenciar diferentes situações no seu quotidiano com diferentes parceiros sociais, a criança debater-se-á necessariamente com normas que deve compreender.

Outra das conclusões a que chegámos relaciona-se com a preocupação da educadora cooperante em promover atividades que levem a criança a refletir sobre as normas sociais. Na primeira entrevista realizada, a educadora cooperante afirmou promover atividades que visam a exploração de normas sociais, o que se confirmou na análise dos momentos significativos videogravados, nos quais as regras de comportamento e da sala de atividades são constantemente trabalhadas e promovidos.

Verificámos, também, através da análise de conteúdo da primeira entrevista, que as normas são exploradas com as crianças logo em contexto de creche, pois tratando-se dos futuros adultos da nossa sociedade, é fundamental que comecem, desde cedo, a conhecer e a respeitar regras. No nosso entender, acreditamos que é essencial que a criança reconheça limites e se depare com a existência de normas sociais em contexto de jardim de infância, não numa perspetiva limitadora dos seus atos mas, sim, libertadora da sua conduta, pois é ao compreender as regras que deve cumprir que conseguirá, progressivamente, respeitar os seus deveres e conhecer os seus direitos. É ao pensar ativa e criticamente acerca das normas que a criança se desenvolve enquanto cidadã autónoma e consciente dos seus atos.

Outro dos fatores que evidencia a importância atribuída ao desenvolvimento de normas sociais na prática pedagógica pela educadora cooperante manifesta-se numa das prioridades da sua intervenção diária, nomeadamente, a de promover regras. De facto cabe ao educador

definir prioridades de ação que vão ao encontro das necessidades e especificidades do grupo, bem como promover competências sociais e pessoais na criança que lhe permitam desenvolver a sua moralidade e compreender as normas sociais inerentes a todas as suas vivências. Relativamente ao papel do educador no desenvolvimento de normas sociais, após analisarmos os dados resultantes do estudo, verificámos que a educadora cooperante tem consciência de que lhe cabe dar a conhecer as normas à criança para que esta as possa cumprir. Apesar de não ter planeado uma atividade em concreto para promover e discutir em grupo quais as normas que deveriam ser cumpridas pelas crianças no presente ano letivo, a educadora mencionou na segunda entrevista que este é um trabalho contínuo que se realiza logo em contexto de creche, pelo que as crianças já tinham noção de quais as regras que deveriam respeitar. Neste sentido, quando necessário definem-se momentos de diálogo em grande grupo que visam a discussão de regras e do comportamento das crianças.

Ainda no que diz respeito ao papel da educadora cooperante, embora esta tenha consciência de que o diálogo deve ser sempre privilegiado no caso da criança transgredir uma norma, este nem sempre aconteceu. Em algumas das situações videogravadas aplicaram-se sanções sem que existisse uma conversa sobre o comportamento da criança. No nosso entender, o diálogo e a advertência oral permitem à criança compreender que é conveniente adequar o seu comportamento às normas do grupo e que o cumprimento destas é fundamental para a convivência em sociedade. É desta forma que o educador auxilia a criança a compreender que a origem das normas não está na pessoa do educador, nem na sua autoridade mas, sim, na vida em sociedade. O presente estudo, permitiu-nos constatar que o educador deve ser um modelo coerente para a criança, cabendo-lhe respeitar, também ele, as regras que são definidas em grupo. É da competência do educador clarificar as normas à criança, despertando-lhe uma atitude de questionamento e de reflexão em relação às regras que deve cumprir.

Relativamente às normas sociais promovidas pela educadora cooperante na sua prática educativa verificámos, através da primeira entrevista realizada, que esta defende que as crianças devem compreender a importância de respeitar o outro, de respeitar a vez do outro intervir, de preservar os materiais, de respeitar a partilha, a interajuda, bem como a necessidade de reduzir o ruído no interior da sala e no refeitório. Acreditamos que as normas acima mencionadas podem ser promovidas pelo educador em quaisquer momentos da rotina do grupo, não apenas em situações orientadas e planeadas, mas também através de situações que ocorrem espontaneamente nas atividades diárias. De forma a promover normas sociais a educadora cooperante recorre a diversas estratégias que tivemos a possibilidade de conhecer

através da primeira entrevista realizada e dos momentos significativos videogravados. Antes de mais é fundamental que a criança tenha a possibilidade de construir as regras em grupo, de negociá-las para, assim, as poder cumprir, o diálogo deve ser, também, considerado uma estratégia prioritária no desenvolvimento de normas sociais. De acordo com a educadora cooperante, os momentos em que não está diretamente envolvida nas atividades e nos conflitos das crianças leva a que estas sintam a necessidade de serem mediadores e de definirem as suas próprias regras. No nosso entender é importante dar tempo e espaço para as crianças experimentarem e definirem regras.

Relativamente à atitude da educadora cooperante perante situações de transgressão e posterior sanção, verificámos que existe uma preocupação em dialogar com a criança acerca do incumprimento praticado, sendo que esta é a estratégia que mais se aplica em situações de transgressão, tal como pudemos constatar através dos momentos significativos videogravados. Contudo, em algumas situações observadas e, posteriormente, analisadas, deparámo-nos com a inexistência de uma relação de proporção entre a transgressão praticada pela criança e a sanção aplicada. Na nossa perspetiva, antes de se retirar uma criança do grupo é fundamental compreender o motivo que a levou a agir de determinado modo e levá-la a compreender que essa não foi a forma mais correta de agir. Só depois de um momento de diálogo é que deverá surgir uma sanção proporcional à transgressão. Acreditamos que somente ao compreender realmente as regras e a sua importância é que a criança as consegue interiorizar e aplicar.

Concluindo, o presente estudo permitiu-nos refletir e compreender melhor a importância do desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar. De facto, o desenvolvimento moral e social surge naturalmente, sendo a socialização e a interação com os pares e com os adultos essencial neste processo. Neste sentido, acreditamos que a criança ao compreender a importância das normas sociais no seu dia-a-dia e, acima de tudo, ao discutilas e negociá-las em grupo passa a tê-las como algo inato à sua ação e não apenas a algo que é emanado por uma autoridade. Assim sendo, cabe ao educador promover situações de aprendizagem dinâmicas e transversais ao currículo que estimulem a criança e que a desenvolvam numa perspetiva crítica, responsável, autónoma e libertadora da sua conduta.

### **Limites e relevância do estudo**

Durante a realização deste relatório de investigação deparámo-nos com algumas dificuldades, as quais conseguimos superar através de momentos de diálogo que nos permitiram decidir quais os caminhos que deveríamos adotar para alcançar conclusões viáveis.

Começámos, desde logo, por sentir algumas dificuldades quanto ao tema escolhido, o que se deveu à ampla informação que encontramos. Neste sentido, considerámos desde logo que seria importante clarificar as questões de pesquisa que nortearam este estudo, de modo a não nos dispersarmos, perdendo de vista o objetivo principal que nos propusemos alcançar.

Outro dos limites com que nos deparámos prendeu-se com um dos instrumentos de recolha de dados escolhido, nomeadamente a videogravação. Por um lado, os poucos estudos desenvolvidos, no âmbito da educação pré-escolar, com o recurso ao vídeo levou-nos a questionar e a refletir sobre como é que deveríamos proceder à análise das informações resultantes deste tipo de instrumento de recolha de dados. Por outro lado, sentimos dificuldades em escolher um período de tempo de observações e registo de imagens que melhor se adequasse à prática pedagógica da educadora cooperante e que não interferisse com as rotinas do grupo.

Apesar das dificuldades sentidas conseguimos ultrapassá-las através do diálogo e da boa comunicação que se estabeleceu no decorrer da elaboração do relatório, sendo este um dos aspetos mais relevantes no decorrer da investigação. De facto, os momentos de diálogo estabelecidos permitiram promover bastantes conhecimentos no âmbito da área de conteúdo de Formação Pessoal e Social. A par deste fator positivo, consideramos que o presente estudo é uma mais-valia para os educadores e para os próprios encarregados de educação, pois dá a conhecer estratégias e práticas que visam promover normas sociais nas vivências da criança.

### **Pistas de trabalho e ação**

Tendo como base as conclusões a que chegámos com este estudo, consideramos pertinente apresentar algumas pistas de trabalho que poderão dar continuidade à investigação que aqui apresentamos.

Assim sendo, consideramos importante transpor a presente problemática para o contexto familiar com o objetivo de conhecer a opinião dos pais e encarregados de educação acerca da importância de promover normas sociais na criança em idade pré-escolar, bem como compreender qual o papel que os próprios pais consideram deter no desenvolvimento moral e social da criança.

Seria, também, interessante desenvolver uma investigação que envolvesse um maior número de educadores de infância, de modo a podermos confrontar as diferentes conceções de cada um acerca do desenvolvimento de normas sociais na educação pré-escolar e, ainda, conhecermos diferentes práticas e estratégias implementados por cada um na sua prática pedagógica.

## Reflexão final

O presente estudo revelou-se como uma mais-valia para o nosso crescimento pessoal e profissional, contribuído significativamente para uma futura prática pedagógica fundamentada numa perspetiva de reflexão, de questionamento e de pesquisa. Durante a realização deste estudo e também de toda a PES, a aquisição e o desenvolvimento constante de conhecimentos no âmbito da gestão curricular, da gestão e organização do ambiente educativo, do papel do educador e da conceção da criança, bem como o estímulo à reflexão e ao questionamento foram fundamentais para a construção da nossa profissionalidade.

Desde logo salientamos que o processo investigativo realizado permitiu-nos consciencializar para a importância que a investigação possui na ação pedagógica do educador de infância, uma vez que é determinante manter uma atitude atenta e crítica para conseguir responder eficazmente às necessidades e especificidades de cada criança. Ao sermos detentores de uma atitude crítica relativamente à função que desempenhamos estamos mais predispostos a adaptar e estruturar a nossa prática diária, bem como a redefinir estratégias de intervenção que contribuam para o crescimento pleno e global da criança.

No que ao desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar diz respeito, constatámos, efetivamente, que é fundamental que o educador possua uma atitude crítica e observadora em relação a esta temática no ambiente educativo que envolve a criança. Neste sentido, torna-se um princípio chave da ação do educador planear e promover momentos e atividades que levem o grupo a discutir sobre normas sociais, a viverem-nas nas suas rotinas, a compreendê-las e a interiorizá-las. Porém, quando esta realidade e necessidade passar a ser uma dificuldade para as crianças, cabe ao educador fazer-se valer da sua atitude reflexiva e de investigação redefinindo novas estratégias e práticas que auxiliem as crianças nesse sentido. De facto, este estudo permitiu-nos confirmar que a profissão de educador não é de modo algum algo estanque, uma vez que devemos estar sempre atentos e dispostos a modificar estratégias de intervenção de acordo com as características das crianças que orientamos e educamos. Neste sentido concordamos com Correia (2007, p.10) quando afirma que:

“Exige-se do educador uma grande amplitude e singularidade de tarefas; este terá de articular o saber profissional, com as expectativas, anseios, desejos das crianças, das

famílias e comunidade em geral; requer grande “capacidade pessoal e (...) profissional” para intervir junto de públicos com características muito diferentes”.

Assim sendo, defendemos que a criança é e deve ser sempre o centro de toda a prática pedagógica do educador. Para além disso, acreditamos que ao promovermos situações de aprendizagem que levem a criança a pensar, a dialogar e a questionar a importância das normas sociais estamos a contribuir para a formação de cidadãos ativos, com capacidade para questionar e pensar criticamente.

Após um momento dedicado à reflexão e à avaliação de todo o processo investigativo realizado, julgamos ser importante referir que nos consciencializámos para a importância da formação contínua do educador de infância. De facto, “o docente deve estar em constante aprendizagem e (auto)formação para responder de forma consciente e refletida às diversas solicitações das crianças e exigências da sociedade” (Simões, 2004, p. 8). Neste sentido, consideramos que a formação contínua é fundamental para que estes profissionais da educação clarifiquem conceitos, discutam e reflitam sobre a sua prática pedagógica de modo a desenvolverem novos conhecimentos que contribuam para a construção da sua identidade profissional e para o seu crescimento enquanto pessoas e educadores. A par da formação contínua de educadores, o presente estudo levou-nos a refletir sobre a importância da formação para os assistentes operacionais pois, apesar destes serem orientados pelo educador, devendo assumir práticas convergentes com as destes, é fundamental que possuam competências e conhecimentos teóricos que os levem a saber agir corretamente e com uma intencionalidade educativa nas diversas situações práticas com que se deparem no jardim de infância.

Consciencializámo-nos, ainda, para a importância que os pais detêm na formação das crianças, devendo existir um trabalho em parceria e colaboração entre o jardim de infância e a família de modo a que exista uma continuidade e coerência entre o que é realizado e aprendido diariamente em contexto de educação pré-escolar e em contexto familiar. Na nossa perspetiva, esta coerência entre o que é realizado em ambos os contextos permite à criança crescer de uma forma harmoniosa e equilibrada.

De um modo geral, consideramos que o estudo desenvolvido contribuiu significativamente para o aprofundamento de competências ao nível da área de Formação Pessoal e Social. Ficámos mais despertas para a importância que esta área de conteúdo possui na educação pré-escolar, devendo ser uma das principais preocupações do educador contribuir para uma educação de qualidade que proporcione situações de aprendizagem que promovam a

aquisição de competências sociais tendo em vista que a criança se integre na sociedade que a rodeia como um ser autónomo, livre e solidário. Consideramos importante salientar, ainda, que toda a PES, bem como a análise das práticas implementadas pela educadora cooperante contribuíram para que pudéssemos compreender mais aprofundadamente e problematizar o processo de implementação e desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar. Contudo, ao mesmo tempo que avaliamos este estudo positivamente, na medida em que consideramos ter alcançado os objetivos a que nos propusemos, sentimos que teria sido ainda mais enriquecedor permanecermos mais tempo no contexto da prática pedagógica, para assim podermos vivenciar mais momentos significativos associados ao desenvolvimento de normas sociais pelas crianças e para podermos analisar sistematicamente um maior número de diferentes estratégias adotadas pela educadora.

Não poderíamos terminar sem referir que o presente estudo permitiu-nos refletir sobre a real importância da existência de normas sociais no meio que nos rodeia, o que reforça a ideia de que esta realidade deve ser abordada numa perspetiva pedagógica logo na educação pré-escolar. Neste sentido, numa futura prática pedagógica, a formação pessoal e social, bem como a problemática das normas sociais deverão ser promovidas e problematizadas diariamente pois somente desta forma é possível formar cidadãos conhecedores dos seus direitos e deveres, responsáveis e capazes de pensar naqueles que os rodeiam.

**Referências Bibliográficas**

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliff, N.J.: Prentice-Hall.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70.
- Berryman, J. C., Hargreaves, D., Herbert, M. & Taylor, A. (2002). *A psicologia do desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget. Epigénese desenvolvimento e psicologia.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brás, T., & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 135 – 147.
- Correia, I. (2007) Formação e Caminhos de Profissionalidade na Educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 89. Lisboa: APEI.
- Gonçalves, C. M. (2003). “Escola e Família: uma relação necessária e conflitual”. In: Costa, M. E. (Coord.) *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2003). *Educação pré-escolar. A construção da moralidade*. Lisboa: Texto Editora. (3.ª ed.)
- Fortin, M.-F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Garcia, A. (2005). *Psicologia da amizade na infância: uma introdução*. Rio de Janeiro: Vitória.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C., & DeVries, P. (1991). *Jogos de grupo na educação infantil*. São Paulo: Trajetória Cultural.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. (2.º Edição) Lisboa: Instituto Piaget.
- Kohlberg, L. (1975). A abordagem cognitivo-desenvolvimentalista da educação moral. *Phi Delta Kappan*: 176-195.
- Lourenço, O. M. (1998). *Psicologia de desenvolvimento Moral: Teoria, dados e implicações*. (2.º Edição) Coimbra: Livraria Almedina.

- Ludovico, O. (2011). *O processo de tornar-se educador de infância num contexto de prática pedagógica supervisionada*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Évora.
- Martins, E. (2008). A formação e o desenvolvimento moral na primeira infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 32.
- Mello, E. & Teixeira, A. (2012). A interação social descrita por Vygotsky e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede. *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. IX ANPED SUL 2012.
- 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.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1993). *A Psicologia da Criança*. Porto: Edições ASA.
- Schmidt, M. F. H., Rakoczy, H., & Tomasello, M.(2012). *Young children enforce social norms selectively depending on the violator's group affiliation*. Consultado a 6 de novembro de 2012 em:[http://www.eva.mpg.de/psycho/staff/marco\\_schmidt/pdf/SchmidtEtAl\(2012\)YoungChildrenEnforceSocialNormsSelectively.pdf](http://www.eva.mpg.de/psycho/staff/marco_schmidt/pdf/SchmidtEtAl(2012)YoungChildrenEnforceSocialNormsSelectively.pdf)
- Simões, A. (2004). O Educador como prático reflexivo... e a construção da sua identidade profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 71. Lisboa: APEI
- Spencer, B. (2013). *O desenvolvimento da formação pessoal e social em contexto de jardim de infância*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar. Universidade do Algarve.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGRAW HILL.
- Sunal, S. (2002). Os estudos sociais na Educação de Infância. In: Spodek, B. (org) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rauber, J. (2007). Filosofia: necessidade de transgressão do pensar bem para o agir bem. *Revista Pragmateia Filosófica* (1): 1-10.
- Vale, V. (2008). As estratégias de gestão do comportamento das crianças: percepções dos educadores de infância. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (1): 27-46.

- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra* (2): 129-146.
- Vandenplas-Holper, C. (1982). *Educação e desenvolvimento social da criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vaz, I. (2012). *A importância do desenvolvimento de competências sociais e da relação de pares em contexto escolar – A literatura para a infância como veículo pedagógico de sensibilização para as competências sociais*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade do Minho.
- Vinha, T. (1999). O educador e a moralidade infantil numa perspetiva construtivista. *Revista do Cogeime* (14): 15-38).
- 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.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente*. (6.ª Ed., 4.ª Tri.). São Paulo: Martins Fontes.