

## O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE REGRAS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

**Ana Rita Montês**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém  
ritinha.ei@iol.pt

**Susana Gaspar**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém  
susanasilvagaspar@hotmail.com

**Isabel Piscalho**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém  
isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

### Resumo

Este artigo aborda um estudo que teve como principais objectivos perceber se e como são promovidas as regras no jardim-de-infância, conhecer a importância que estas assumem neste contexto e conhecer as percepções do educador de infância sobre o seu papel na implementação e elaboração destas, bem como as dificuldades sentidas nesse processo. Foram entrevistadas quatro educadoras de infância e, através dos resultados obtidos, verificou-se que as participantes no estudo consideraram indispensável impor limites e regras no contexto de jardim-de-infância e apelam à participação das crianças e família neste processo. Referem, ainda, necessidade de formação nesta área.

**Palavras-chave:** Regras; Disciplina; Educação Pré-Escolar.

### Abstract

This article makes an approach to the process of elaboration and implementation of rules in the context of kindergarten. It is based on a study that had as main objectives to understand if and how rules are implemented in kindergarten, to identify the importance they assume in this context as well as the educators' perceptions about their role and emerging difficulties in the process of elaboration and implementation of rules. Four educators were interviewed and the results allowed us to



conclude that participants tend to attach great importance to the role of rules in the context of kindergarten and to children's and family participation in this process. The participants also indicated the need for training in this area.

**Keywords:** Rules; Discipline; Kindergarten.

## Introdução

*“A educação exige os maiores cuidados,  
porque influi sobre toda a vida.”*

Sêneca

Assim como a família, os educadores de infância têm uma grande responsabilidade na construção da moralidade, pois a criança aprende através da observação das acções de quem a rodeia, sendo primordial que o adulto revele uma conduta com valores regidos por regras.

Estrela (cit. por Amado & Freire, 2002) refere que, historicamente, a disciplina evoluiu de uma orientação assente na imposição para uma outra baseada na autodisciplina, sob a influência de diferentes correntes pedagógicas, de novas teorias das ciências sociais e da evolução das sociedades democráticas. O conceito de disciplina tem vindo a articular-se, cada vez mais, às ideias de participação nas tomadas de decisão, de exercício da cidadania e a uma nova visão do aluno como agente activo da sua própria história e do seu destino.

Tal como afirma Piaget (cit. por Vandenplas-Holper, 1982, p. 125), “por mais liberais que os pais ou educadores queiram ser, não podem deixar de impor à criança durante os primeiros anos de vida, uma série de regras relacionadas com as actividades quotidianas”.

As diferentes áreas de conteúdo, referenciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, sugerem que o desenvolvimento de atitudes de relação com os outros é um contributo muito importante para o futuro das crianças, dado que tudo aquilo que aprendem na idade pré-escolar servirá de base para a construção da sua personalidade e também para serem pessoas com regras, valores e atitudes, que permitam respeitar o outro. As crianças que desenvolverem adequadamente esta área serão no futuro cidadãos seguros, conscientes e justos, contribuindo assim para uma



sociedade mais justa e mais solidária.

### **Alguns Pressupostos Teóricos**

A Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal visto que todas as componentes curriculares deverão contribuir, criando situações em que as crianças adquiram “atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, ajudando-os desta forma na resolução de problemas que possam surgir no seu dia-a-dia” (Ministério da Educação, 1997, p. 51).

No jardim-de-infância, entre os três e os seis anos de idade, os valores são vividos pela criança de modo evidente, prático e sem reflectir sobre a acção desenvolvida. Assim, a criança actua de acordo com o seu código de valores que, progressivamente, se vai construindo.

A criança, que vive num contexto familiar, tem vivências fundamentais de valores, a partir dos valores parentais. Progressivamente, vai assimilando-os e, posteriormente, ao integrar-se noutros contextos, assimila outros valores e outras perspectivas valorativas, reorganizando gradualmente o seu sistema de valores, em estruturas cada vez mais complexas.

Como referiram Leif e Delay (1965), “a regra, por seu duplo aspecto de princípio de organização das condutas (...), representa uma aquisição importante para a criança (...), é a aptidão da criança à vida propriamente social (...)” (p. 500).

Roggoff (cit. por Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1996), a partir do trabalho de Vigotsky, argumentou que o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre fundamentalmente no contexto das relações sociais e que as crianças pequenas são, essencialmente, aprendizes do pensar, aprendem com a observação e participação com os seus colegas, ou com membros mais experientes da sociedade.

A participação democrática das crianças na vida do grupo é, portanto, fundamental para a formação pessoal e social das mesmas. O grupo de crianças de uma sala de jardim-de-infância é uma organização social que constrói a sua autonomia colectiva, participando na elaboração das regras para a sua sala, negociando e compreendendo-as, para que as possam depois aceitar. Todas as decisões que o grupo assuma sobre as tarefas necessárias para que o mesmo funcione bem, são uma forma de colaborar para o conforto de todos. O facto de as crianças elaborarem e discutirem as regras da sua própria sala, é uma tarefa que



permite o bom funcionamento do grupo e a vivência de valores democráticos, tais como a justiça, a responsabilidade e a cooperação. Assim sendo, a vida em grupo implica o confronto de opiniões e a resolução de conflitos, permitindo às crianças tomar consciência das diferentes perspectivas e valores que, por vezes, têm que ser discutidos e negociados, para que possam ter atitudes de compreensão e tolerância para com os outros.

Para que a criança se possa desenvolver a nível pessoal e social, o educador deve estabelecer uma relação de reciprocidade com a criança, respeitando-a e valorizando-a, contribuindo desta forma para o seu bem-estar e para a sua auto-estima. Assim, um desenvolvimento saudável implica que o educador favoreça a sua autonomia e crie situações que lhe permitam tornar-se mais independente, através do saber-fazer, adquirindo ao mesmo tempo uma maior responsabilidade.

As relações com outras crianças contribuem para o ambiente sócio-moral, mas o adulto frequentemente estabelece os limites e possibilidades dessas relações. Como já foi referido, muitas crianças pequenas aprendem estratégias sociais ao observarem as interações dos outros. Por conseguinte, o adulto funciona como um modelo e, portanto, os métodos de disciplina usados podem influenciar o desenvolvimento social das crianças.

O adulto ao devolver o respeito que lhe foi dado pelas crianças, dando-lhes a possibilidade de regular o seu comportamento voluntariamente, age de acordo com o tipo de relacionamento, denominado por Piaget de autónomo ou cooperativo, ou seja, o adulto ao afastar a autoridade desenvolve nas crianças sentimentos morais e convicções, que as levam a tomar decisões. “Importa que ela aprenda a obedecer, mas o fim a atingir não é a obediência e, sim, a livre decisão, sensata e reflectida” (Hovasse, 1965, p. 132).

De acordo com Amado e Freire (2005) “um dos papéis do professor é contribuir (...) para a formação de cidadãos livres, valorizados na sua interioridade, identidade e individualidade, mas também responsáveis, solidários, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões” (p.314).

Sendo a problemática da indisciplina uma das questões mais sensíveis e de maior impacto nos primeiros anos da profissão docente, não pode a formação dos educadores, inicial e contínua, passar ao lado deste tema. Loureiro (cit. por Amado & Freire, 2002) assinalou que existem lacunas de formação para o exercício da actividade profissional. Existe uma “(...) problemática disciplinar na sua relação com



as orientações políticas da sociedade, com a problemática do currículo oculto e, ainda, com as importantes variáveis constituídas pela cultura e clima de escola” (p. 209).

Segundo um estudo de Afonso (citado por Silva, 1999), os professores actuam primeiramente com base na sua experiência profissional, quando se deparam com problemas de indisciplina. Contudo, existem diferentes formas possíveis de actuar, ou seja, com base em valores reconhecidos socialmente, em teorias científicas, em valores e sentimentos pessoais, em técnicas estudadas na formação inicial e orientações dos conselhos directivos.

Buxarrais (cit. por Sousa, 2001, p. 154) afirmou que, uma vez que vivemos numa sociedade em permanente evolução, o perfil do professor deverá ter a disposição necessária para se adequar às permanentes mutações da educação e das metodologias educacionais, bem como à evolução da criança.

As autoras DeVries e Zan (1998) descreveram as regras como um fim em si mesmo, ou seja, as regras são importantes e úteis, na medida em que são indispensáveis na sociedade em que vivemos.

Short e Derouet (citados por Amado & Freire, 2005, p. 323) afirmaram que as regras “devem ser poucas, simples, claras, positivas, justificáveis, não embaraçosas nem humilhantes para os alunos, e que haja condições para as fazer cumprir”. Para além disso, “uma vez estabelecida, a regra deve ser cumprida por todos, sem excepção, inclusive pelo professor” (Vinha, 2001, p. 241).

Devries e Zan (1998) afirmaram que crianças pequenas, quando convidadas pela primeira vez a gerar regras para a sala de aula, tendem a sugerir regras com ‘Não’, pois consideram muito mais fácil pensar em regras como proibições. No entanto, embora o professor não deva rejeitar as regras com ‘Não’ poderá “levar as crianças a pensar em coisas que podem fazer” (p. 144).

É importante que o educador receba sugestões das crianças sem se aborrecer com a abundância destas e, deste modo, criar momentos de partilha, registando as sugestões das crianças por escrito e afixá-las, por exemplo, na parede ou placar (Formosinho et al., 1996). “Afixar as regras das crianças na sala de aula também permite que o professor saliente que autoridade moral da classe vem não do professor, mas das próprias crianças” (Devries & Zan, 1998, p. 148).

O quadro de regras surgiu como uma forma de lembrar as normas às crianças e permitiu que elas o usassem autonomamente com os colegas. Como estratégia



educativa, é um instrumento muito utilizado no jardim-de-infância. Outras estratégias poderão ser, por exemplo, cartazes com a assinatura das crianças, posters espalhados pela sala com desenhos que se referem às regras, registo escrito no caderno ou folhas que permanecem nas pastas individuais das crianças, entre outras. É essencial esse registo, pois “muitas crianças dizem que as regras importantes são aquelas que estão escritas no papel” (Vinha, 2001, p. 246).

Porém, segundo Sprinthall e Sprinthall (1990), para que as regras não sejam constantemente violadas, o seu registo não é suficiente, estas devem ser mostradas e lembradas ao longo do ano.

Para Devries e Zan (1998), é necessário envolver as crianças na tomada de decisões e estabelecimento de regras, contribuindo para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual os professores e crianças praticam a auto-regulação e cooperação. “O estabelecimento de regras representa uma clara oportunidade para que as crianças exercitem a autonomia” (p. 138). Ainda de acordo com as referidas autoras, a gramática pouco importa em relação ao espírito da regra, pois as crianças recordarão e respeitarão mais a regra, se esta estiver nas suas próprias palavras. As crianças percebem a necessidade da existência de regras, quando reflectem juntas sobre os problemas da sala e ao participarem na determinação do que acontece na sala. Se as crianças sugerem uma regra é necessário questioná-las, para que precisam da regra que indicaram, e porque a consideram útil. As crianças devem ter a oportunidade de descobrir por si mesmas que uma regra pode ser discutida e que nem sempre é aceitável.

Quando não existe a troca de ideias, a reflexão, nem a procura de soluções, é evidente que, quem elaborou a regra foi o docente, e não o grupo. Deste modo, as crianças apenas são conduzidas a aceitar o que é dito, sendo, por isso, uma regra oferecida pronta e acabada, mas não construída, “transmitindo a impressão de uma falsa democracia” (Vinha, 2001, p. 236).

Devries e Zan (1998) consideram que é eficaz discutir a situação com a criança. Para se ensinar é preciso disciplinar o aluno e “ser disciplinado não significa ser treinado a obedecer, mas sim compreender as razões de se comportar de um modo ou de outro de acordo com a situação, independentemente da presença de uma autoridade” (Vinha, 2001, p. 249).

Com o passar do tempo, se se for verificando que algumas regras não estão a ter o efeito pretendido, ou que prejudicam algumas crianças, o acordo da elaboração



das regras deve ser novamente analisado, revisto e, se necessário, reelaborado.

De facto, para Piaget há uma dupla característica nas regras: serem colectivas e exigirem regularidade. Contudo, existem normas que não são passíveis de discutir, nem de negociar. “Os princípios que são básicos e norteadores, não são debatidos, mas sim explicados: já as regras, que se fundamentam nos princípios, são discutidas. Exemplos de regras não negociáveis são, por exemplo: lavar as mãos antes de comer” (Vinha, 2001, p. 235).

Ainda a propósito do processo de regulação das regras, Vinha (2001) refere que o educador deverá questionar-se, também, sobre a coerência das normas, se elas são justas e necessárias, se podem ser negociadas, se foram elaboradas de forma democrática, se se fundamentam em princípios e se respeitam as características do desenvolvimento infantil.

Muitos professores defendem que o não cumprimento de uma norma deve ser seguida de qualquer tipo de punição. A cadeira de pensar, por exemplo, pode ser considerada uma solução que assume que a punição é a resposta ao acto desadequado da criança. Relativamente a esta estratégia, Formosinho et al. (1996) consideram que “é usada excessiva e ineficazmente, de formas que rebaixam as crianças (...) e não se encontraram dados de investigação que descrevam o que as crianças pensam quando são mandadas para a cadeira (...). Um dos riscos do tempo de reflexão é o de que pode criar nas crianças o gosto pela vingança” (p.30).

Brazelton e Greenspan (2002) afirmaram que “os castigos corporais já não são alternativa à disciplina. A disciplina tem a ver com ensinar, não com punir” (p. 189). Os autores salientaram que o castigo pode ser necessário em certos momentos, mas deve seguir-se imediatamente ao mau comportamento que lhe deu origem, deve ser breve e respeitar os sentimentos das crianças.

Segundo Piaget (citado por Vandenplas-Holper, 1982, p. 125), “por mais liberais que os pais ou educadores queiram ser, não podem deixar de impor à criança durante os primeiros anos de vida, uma série de regras relacionadas com as actividades quotidianas”.

É frequente classificar os estilos parentais em três categorias: democrático-autoritativo; autoritário; ou permissivo. Damon (cit. por Sprinthall & Sprinthall, 1990) investigou os estilos parentais e a disciplina e considerou que os estilos autoritário e permissivo conduzem a resultados negativos, uma vez que ambos



satisfazem as necessidades dos pais, e não as da criança.

De acordo com Baumrind (cit. por Sprinthall & Sprinthall, 1990), os pais autoritativos ou o professor autoritativo, combinam a simpatia e o controlo com a comunicação clara. Estes apoiam a criança, ajudando-a a perceber quando as suas acções atingem negativamente outras pessoas. Deste modo, esperam que a criança cresça para adquirir a maturidade, independência e auto-controlo. Estas crianças tornam-se responsáveis, amigas e cooperantes para com os adultos. Uma abordagem autoritativa é o meio mais eficaz de fazer passar a mensagem em cada um dos níveis, e de induzir a maturidade.

Em suma, a prevenção da indisciplina é um problema complexo, que diz respeito às crianças, aos educadores e professores, aos pais, exigindo a intervenção de todos os agentes do processo educativo. Como afirma Brazelton (2006, p. 291) “a seguir ao amor, a disciplina é a segunda dádiva mais importante que se deve dar à criança”.

## **Metodologia**

Este estudo teve como principais objectivos: perceber se e como são implementadas as regras no jardim-de-infância; conhecer como são elaboradas as regras na sala; conhecer a importância que assumem; compreender qual o papel do educador na implementação de regras; perceber quais as dificuldades deste no processo de elaboração e implementação de regras.

Formulou-se, assim, a questão central da investigação: *Como são elaboradas e implementadas as regras na sala de jardim-de-infância?*

Diversos autores constataram que as regras facilitam a organização do grupo de crianças e ajudam a criar um clima de disciplina inculcando valores de convivência social fundamentais que acompanharão cada criança ao longo do seu processo de desenvolvimento. Pode considerar-se que esta premissa foi o ponto de partida da presente investigação, pois de acordo com Hitchcock e Hughes (1995, p. 79) “toda a investigação começa em algum lado, toda a investigação é alicerçada por algumas suposições básicas”, e a presente investigação não fugiu à regra.

Tratou-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa e descritiva. Com efeito, foram utilizadas as técnicas de entrevista semi-estruturada e a análise documental. As entrevistas foram gravadas em áudio, para garantir uma maior

exactidão dos dados recolhidos e com a autorização de cada Educadora.

Relativamente à selecção dos participantes do estudo, foram quatro as educadoras de infância entrevistadas. A escolha foi por conveniência, no entanto, procurou-se que estas pertencessem a diferentes estabelecimentos da rede pública da educação pré-escolar, do distrito de Santarém, de forma a espelhar realidades diferentes na prática pedagógica.

Optou-se pela técnica da entrevista, pelo facto desta ter consideráveis vantagens, nomeadamente, a sua adaptabilidade, uma vez que um entrevistador consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos (Bell, 1997). A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria. Contrariamente ao inquérito por questionário, os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por sua parte.

Tendo em conta os objectivos do estudo e as características do tipo de investigação, foi planificada a realização das quatro entrevistas, que obedeceram a um guião com as seguintes categorias: função das regras; prática educativa baseada em regras; implementação das regras; regras mais importantes; organização da prática pedagógica; explicação da necessidade de existência de regras; elaboração e selecção de regra; estratégias utilizadas perante incumprimento das regras; articulação escola/família; participação dos pais; reflectir enquanto educador; transmissão de valores.

A partir das categorias do guião da entrevista, procedeu-se à análise dos dados detalhadamente, obedecendo o mais possível aos critérios de registo da análise de conteúdo. A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite fazer descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto, tendo por objectivo a sua interpretação (Berelson, 1952, p. 251). Tal como sublinha Bardin (1977), a análise de conteúdo não deve ter como finalidade única a descrição dos conteúdos, mas a inferência dos conhecimentos.

### **Alguns Resultados**

Mediante a análise dos dados obtidos nas diferentes entrevistas foi possível caracterizar as quatro participantes, estas tinham idades compreendidas entre os 36 e



os 55 anos, tendo terminado a sua licenciatura em escolas distintas, entre os anos de 1979 e 1993. Duas educadoras tinham a categoria profissional de quadro de escola no jardim-de-infância onde estavam a trabalhar, as restantes duas de quadro de zona pedagógica. Em relação ao tempo de serviço no jardim-de-infância onde estavam a exercer a sua profissão, este estava compreendido entre os dois e os oito anos, no que respeita ao tempo total de serviço das participantes este varia entre os 14 e 30 anos.

As educadoras residiam e exerciam a sua profissão no distrito de Santarém e o grupo de crianças pelo qual eram responsáveis tinham idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, sendo que os grupos variavam entre as vinte e as vinte e cinco crianças por sala.

Todas as educadoras tinham como temas no Projecto Curricular: a Educação Ambiental e a Educação para a Cidadania.

Apurou-se, também, que a educadora «A» valorizava muito todas as áreas curriculares/domínios; a educadora «B» valorizava muito as áreas/domínios: Formação Pessoal e Social, Expressão Plástica e Matemática, sendo os domínios da Expressão Dramática e Expressão Musical pouco valorizados. As educadoras «C» e «D» valorizavam muito as áreas/domínios: Formação Pessoal e Social, Expressão Plástica e Conhecimento do Mundo. A educadora «D» também valorizava muito as áreas/domínios: Expressão Musical; Linguagem Oral; e Matemática.

Todas as participantes foram unânimes em considerar que, em relação à função das regras, estas eram muito importantes, quer em contexto de jardim-de-infância, quer na sociedade actual, pois organizam a rotina diária e transmitem saberes cívicos.

Constatou-se, ainda, que as educadoras consideram que não tiveram formação específica nesta área, contudo, referiram que realizaram trabalhos durante a sua formação inicial em que abordaram a temática das regras e da disciplina. Estas referem, também que fazem pesquisas e frequentam formações: “(...) *compro revistas, vou a seminários e leio*”, “*eu ando nas pesquisas na Internet (...) e frequento formações*”, “*já fui a algumas formações (...) do Movimento Escola Moderna (...)*”.

Segundo um estudo de Afonso (cit. por Silva, 1999), os professores actuam primeiramente com base na sua experiência profissional, quando se deparam com problemas de indisciplina. Esta situação pode ser identificada na análise das

entrevistas, nas quais, as educadoras afirmaram “(...) *é da experiência que a gente vai tirando*”, existindo, por isso, diferentes formas possíveis de actuar, ou seja, com base em valores reconhecidos socialmente, em teorias científicas, em valores e sentimentos pessoais, ou em técnicas estudadas na formação inicial.

As educadoras não sentem dificuldade em organizar a sua prática ao nível das regras, salientando que “*devem ser implementadas como um jogo*” e “*desde cedo, mesmo desde bebés*”.

Para as educadoras participantes neste estudo, as crianças têm uma grande participação, quer na elaboração de regras, quer na organização da sala, no entanto, estas são pensadas com alguma orientação da educadora, caso seja conveniente. Sugerem que é importante a explicação da existência de regras “*para eles se aperceberem que realmente há limites (...)*”. Os critérios utilizados na implementação dessas regras passam pela tomada de decisões a partir da dinâmica do grupo e de situações concretas que, posteriormente, dão origem a uma regra na sala. Existem, ainda, regras que não são passíveis de discussão, não são negociáveis, como o exemplo referido por uma educadora, “*(...) quando vão para a mesa, antes lavam as mãos (...)*”.

Quando interrogadas sobre o “cumprimento das regras”, todas as educadoras mencionaram que “*as crianças compreendem e são os primeiros a chamar a atenção quando algum não cumpre (...)*”. Na mesma linha de reflexão, para ajudar as crianças as educadoras definiram algumas estratégias como o registo das regras e exposição das mesmas, sendo lembradas ao longo do ano.

Em conformidade com Short e Derouet (citado por Amado & Freire, 2005), uma das educadoras salientou que “*(...) só devemos implementar regras que à partida sabemos que se podem cumprir e que são exequíveis, ou seja, se não conseguimos que eles as façam não vale a pena estar a insistir em coisas que depois nos desautorizam*”, reforçando a ideia de que deve haver “*condições*” para fazer cumprir as regras.

Em relação às estratégias utilizadas perante o incumprimento das regras, apurou-se que a maioria das educadoras recorre ao diálogo para a resolução de conflitos ou para actos de desrespeito pelas regras estabelecidas. Porém, a punição, através de castigos, também foi bastante referida pelas educadoras, estas utilizavam o “*castigo imediatamente a seguir ao mau comportamento da criança*”, tal como defende Brazelton (2006). Na generalidade, utilizam a cadeira de pensar pois consideram ser



um “*método adequado para punir as crianças*”, levando-as a pensar e a reflectir sobre um comportamento menos adequado. Esta ideia contraria o que já foi referido anteriormente por Formosinho e colaboradores (1996).

As educadoras salientaram a importância da participação dos pais na dinâmica do jardim-de-infância, principalmente em relação à continuação da implementação de regras no meio familiar. As participantes referiram que os pais têm conhecimento do tipo de regras implementadas na sala de jardim-de-infância, quer através de reuniões, quer através do caderno de recados, ou ainda, através de conversas informais, “*por exemplo, sobre o comportamento de uma criança menos adequado*”.

A reflexão da sua prática pedagógica foi considerado um tema a ter em conta cada vez mais, para “*(...) tentar sempre reflectir e perceber o porquê de certos acontecimentos e situações do dia-a-dia do jardim-de-infância*”.

Relativamente à transmissão de valores na sua prática pedagógica, foi evidente que são transmitidas às crianças os valores em que acreditam, preservam e que “*espontaneamente*” transmitem às crianças.

No geral, pode constatar-se que as educadoras valorizam mais as normas e as regras de convivência social e consideram essencial a implementação de regras, com o objectivo de organizar o espaço educativo e a dinâmica do grupo de forma a permitir uma convivência saudável, revelando uma atitude atenta à preservação dos valores da sociedade.

## **Considerações Finais**

*“Dar o exemplo não é a melhor maneira de influenciar os outros. É a única.”*

Albert Schweitzer

Este estudo poderá ser um contributo ao nível da formação pessoal e social das crianças mais novas, na medida em que assume particular pertinência no actual contexto educativo, tendo em conta a (in)disciplina que se vive nas escolas.

Uma das primeiras apreciações decorrentes de todo o processo desenvolvido prende-se com a constatação de que as participantes do estudo percebem a sua prática educativa de uma forma muito coincidente com a que referem os autores consultados na revisão da literatura relativamente ao processo de elaboração e implementação de regras. As educadoras em questão valorizam a existência de regras e o papel que estas desempenham na sociedade actual; na sala de jardim-de-infância



apelam à participação das crianças neste processo de construção, interiorização e cumprimento das regras; e, consideram importante o envolvimento familiar.

Constatou-se que, de acordo com as percepções das participantes, aquando do não cumprimento de regras estas recorrem maioritariamente ao diálogo, como estratégia encontrada para a resolução de conflitos. A maioria das educadoras entrevistadas referiu não sentir dificuldades em exercer a sua prática pedagógica baseada em regras, considerando que estas deviam ser implementadas precocemente, como um jogo. Uma das principais considerações a emergir deste estudo foi, ainda, o facto de ser reconhecida a importância de se abordarem estes conteúdos na formação inicial dos educadores de infância.

O presente estudo consistiu apenas na análise do discurso das participantes sobre uma realidade, as suas percepções sobre a temática. Uma metodologia que complemente as entrevistas com a observação das práticas das educadoras, poderá ser também interessante, assim como perceber como é que as regras e a sua importância são percebidas pelas próprias crianças. Ou ainda, através da metodologia de investigação-acção, com a articulação entre a observação das práticas e a aplicação de sugestões e estratégias relativas à implementação de regras, acompanhadas de avaliação.

### Referências Bibliográficas

- Amado, J., & Freire, I. (2002). A Indisciplina na escola - uma revisão da investigação portuguesa. *Investigar em Educação*, 1, 179-217.
- Amado, J., & Freire, I. (2005). A Gestão da Sala de Aula. In S. Bahia, & G. Miranda (Orgs.), *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 311-331). Lisboa: Relógio D'Água.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação, um guia para a pesquisa em ciências sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva, 38.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Free Press.
- Brazelton, T. B. (2006). *O grande livro da criança* (9.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo – requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.



- Devries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil – o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar – a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher – A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.
- Hovasse, C. (1965). *Como educar com liberdade e autoridade*. Lisboa: Editorial Pórtico.
- Leif, J., & Delay, J. (1965). *Psicologia e educação*. Paris: Livraria Freitas Bastos S.A.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*. Lisboa: M.E./ DEB-DEPE.
- Silva, M. L. (1999). *Indisciplina na Aula, um problema dos nossos dias*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, A. B. (2001). *Educação em Valores, na Pré-escolaridade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1990). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Vandenplas-Holper, H. C. (1982). *Educação e desenvolvimento social da criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vinha, T. (2001). *O educador e a moralidade infantil, uma visão construtivista*. São Paulo: Mercado de Letras.