

## **- CAPÍTULO II – *Enquadramento conceptual***

---

### **Introdução**

Tendo em consideração o trabalho de investigação que se apresenta, procurar-se-á tratar os aspetos conceptuais relacionados com o desenvolvimento psicológico da criança e a sua identidade, procurando conhecer a sua abordagem no jardim de infância. Do mesmo modo, far-se-ão algumas considerações acerca da educação pré-escolar, no seu campo histórico e evolutivo, por forma a compreender a atual posição que ocupa hoje no sistema educativo.

#### **1. A educação pré-escolar ontem e hoje**

Embora não seja objetivo deste estudo debruçar-me exaustivamente sobre o percurso histórico desta área da educação, procurarei salientar os aspetos que me pareceram mais significativos.

O final dos anos 70 define-se como um importante marco no percurso evolutivo da educação pré-escolar, ou não fosse este o ponto cuminal de desenvolvimento da educação de infância em Portugal (Cardona, 1997). Segundo a mesma autora (1997), ao longo da evolução histórica da educação de infância, no início do século XIX, foram definidas as primeiras linhas legisladoras, situadas em quatro diferentes períodos, assinalados pela implementação de princípios orientadores e pela criação de estruturas de resposta. Destacam-se, assim, os períodos da Monarquia (1834 – 1909), o período da 1.<sup>a</sup> República (1910 – 1932), o período inicial do Estado Novo (1933 – 1973) e o período após a Revolução do 25 de Abril de 1974.

O período da Monarquia foi assinalado pela integração da educação de infância como parte do sistema educativo. No entanto, foi necessário muito tempo para que a educação pré-escolar fosse reconhecida nas suas características e particularidades. Esta evolução fez-se pesar pela mudança de atitude por parte do adulto, que apenas lhe soube dar a devida atenção quando a guarda das crianças passou a ser uma necessidade social, uma situação que assim se perspetivou no início da Revolução Industrial, quando as mulheres tiveram de confiar os seus filhos a outros, em prol de serem trabalhadoras (Cardona, 1997). Atendendo às circunstâncias, implementaram-se as primeiras instituições vocacionadas para o acolhimento das crianças, como forma de responder às necessidades económicas e sociais das famílias.

A República trouxe uma reforma na mentalidade portuguesa, que se fez notar, sobretudo, na via da instrução e da educação (Carvalho, 2008). Segundo o mesmo autor (2008, p. 667), foi o decreto de 29 de março de 1911 que veio trazer uma nova abordagem à educação de infância, visando “a educação e o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade”, adquirindo, assim, um novo estatuto no sistema oficial de ensino (Ministério da Educação, 2000).

Como forma de dar resposta aos novos requisitos da educação de infância, esta compreenderia um conjunto de aquisições relacionadas com a leitura, a escrita, vocábulos, geografia, contos e lendas, do mesmo modo que passaria a contemplar uma lista de ocupações para a criança, relacionadas com a sensibilidade às cores e formas, com o desenho, a modelagem, com o conhecimento da fauna e da flora da região, bem como do sentido das proporções e questões cívicas (Carvalho, 2008).

O período do “Estado Novo” foi marcado pela ideia de que a educação de infância passou a ser considerada como uma tarefa fundamentalmente reservada às mães de família, o que implica a opção destas por ficar em casa a cuidar dos filhos, ao invés de ir trabalhar (Cardona, 1997), o que significa um passo dado atrás.

Só na data de 1973, com a Reforma do Sistema Educativo, a educação pré-escolar passa a integrar novamente o sistema educativo. Na sequência da Revolução de Abril de 1974, inicia-se um novo período marcado por apoios à maternidade e à infância, além de assistir-se a uma nova forma de considerar a educação de infância. A este respeito, acresce ainda que a valorização das experiências familiares e das características psicológicas e sociológicas da criança constituem-se como aspetos fundamentais a serem considerados nas práticas educativas (Cardona, 1997).

A Reforma Educativa de 1986, marcada pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi decisiva no reconhecimento da educação pré-escolar no sistema educativo (Bairrão & Vasconcelos, 1997), no combate ao insucesso escolar, na integração e valorização da educação pré-escolar na sua função de “pré-escolarização” (Cardona, 1997). De acordo com a mesma autora (1997), com a publicação da Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar em 1997, esta passou a ter um suporte que a regulamentava através de diplomas legais de referência para a educação pré-escolar em Portugal. Neste seguimento, surge os documentos *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, valiosos marcos na evolução da educação de infância, pelo suporte nas suas linhas de orientação

e na qualidade das primeiras experiências educativas das crianças (Dionísio & Pereira, 2006).

Uma vez situada a educação pré-escolar portuguesa no campo histórico evolutivo, esta demarca-se dos restantes níveis de ensino pela sua especificidade característica, fruto da necessidade subjacente à sua criação e, conseqüentemente, das alterações que sofreu ao longo do tempo.

## 2. Identidade

### 2.1. Origem e conceito de identidade

Por forma a melhor compreender o que se entende por identidade, achei conveniente debruçar-me sobre os aspetos a esta relacionados, procurando entender como e onde surgiu, bem como a linha traçada até chegar à definição que é apresentada hoje.

No que se refere à origem do conceito de identidade, ou do *eu* onde este se insere, sabe-se que este remonta à Grécia antiga, ao pensamento de Parmênides, que ao investigar sobre o ser coloca-o numa perspetiva estática ou estanque, de onde se retirava que o ser é, num determinado espaço e tempo. Atendendo aos pressupostos, a identidade foi, numa perspetiva inicial, subentendida a uma realidade concreta que, só mais tarde, por influências do próprio pensamento, se foi afastando deste olhar estático. (Filho, s/d).

Foi no período pós-moderno que nasceu uma nova era, onde se viu o homem segundo outra perspetiva: considerando as suas manifestações mais singulares, onde o produto social desempenhou uma grande influência.

A identidade pessoal de que se fala nesta reflexão remete para uma identidade concreta e no tempo. Ou seja, esta nasce com o tempo e com este pode sofrer alterações (Melo, s/d).

Questionando-nos sobre este complexo e profuso conceito, existem aspetos que não deixam dúvidas. É certo que cada um de nós tem um nome, tem um rosto, uma nacionalidade, tem manifestações de interesses e gostos, tem uma língua, tem habilidades e limites, tem algo que nos distingue dos demais e aproxima, no sentido de pertença a um grupo comum, à sociedade.

É com base neste esteio que nos une e nos distingue dos restantes indivíduos, que nos torna análogos e que, ao mesmo tempo, nos difere dos outros pelas características que possuímos, que procuramos encontrar resposta para a questão –

quem somos? Afinal, todos nós nos interrogámos, em algum momento da vida, sobre quem somos – a identidade ou consciência de si próprio/*self* - sobre a qual nos iremos debruçar na continuidade deste texto.

Quando nos referimos ao tal *eu* importa considerar a pessoa na sua forma mais singular, que se distingue dos outros pelas suas características pessoais, experiências físicas e subjetivas. Ou seja, à identidade pessoal cumpre um conjunto particular de padrões diferenciados de comportamentos, atitudes, pensamentos e emoções, integrados numa unidade coerente, sendo pertença única e exclusiva de cada ser.

Costa (1991) viu a necessidade de analisar o processo de formação e desenvolvimento da identidade no indivíduo para poder explicar a sua revoga quanto à definição de identidade, defendida por outros, como uma estrutura estática que prediz o comportamento. Neste âmbito, a autora expõe que a explicação do comportamento do indivíduo deve ser analisada à luz da sua identidade, considerando o conceito «identidade» e o facto de se agir de determinado modo como dois aspetos que em muito se interligam. Assim sendo, o desenvolvimento do indivíduo pressupõe as mudanças que ocorrem na estrutura da sua personalidade, no seu pensamento e no comportamento, que se evidenciam como resultado da interação entre a carga biológica e contextual (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

Voltando à tónica do nosso estudo, Sacramento (s/d, p. 5) recorre aos pensamentos de John Locke ao referir que a identidade pessoal consiste na capacidade de «uma pessoa ser capaz de reconhecer-se a si mesma como *a mesma* pessoa no momento presente e no passado mas também se espera que continue a reconhecer-se de tal modo no futuro».

Embora a identidade seja um processo ligado, até certo ponto, à modernidade, por fornecer as nuances necessárias para a sua compreensão, Freud foi quem teceu as primeiras utilizações deste conceito, sem as quais, no entanto, merecerem grande destaque da sua parte. Foi, no entanto, Erikson quem mereceu o valioso destaque neste sentido, sendo reconhecido, portanto, como aquele que introduziu este conceito nas ciências humanas (Mucchielli, cit. por Kaufmann, 2005).

Erikson (cit. por Costa, 1991, p. 21) define a identidade considerando que

«a construção biológica, a organização pessoal da experiência e o meio cultural dão significado, forma e continuidade de existência do indivíduo. Situa o desenvolvimento do indivíduo num contexto social, pois dá ênfase [sic] ao facto de ocorrer na interação com os pais, a família, as instituições sociais e uma cultura num momento histórico particular».

Constatável, também, pela procura de definição acima apresentada, a utilização deste conceito pode ser considerada sobre a perspectiva de uma construção subjetiva, onde além da realidade concreta do indivíduo ou do grupo, também o olhar do outro conduz este processo, ao certificar ou revogar as identidades propostas (Kaufmann, 2005). Neste cenário, Dubar (1997) subscreve esta ideia afirmando que a divisão intrínseca à identidade é imprescindível, onde a construção da identidade de si é correlativa do outro e do seu reconhecimento, sendo, portanto, a identidade para si e a identidade para o outro inseparáveis.

O mesmo autor (1997, p. 105) refere, assim, que a identidade para si e a identidade para o outro devem ser reconduzidas ao interior de uma perspectiva comum, de onde se retira que «a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto constroem os indivíduos e definem as instituições».

Produto de uma construção pessoal que decorre do processo de desenvolvimento ao longo da vida, considera-se que a identidade depende, fundamentalmente, de três conjuntos de fatores: das influências hereditárias, das influências do meio social e das influências advindas de experiências pessoais, as quais analisar-se-ão em continuidade nas perspectivas apresentadas abaixo.

## **2.2.Desenvolvimento psicológico e construção da identidade**

### **2.2.1.Perspetiva de Freud**

Freud, através da sua perspectiva psicodinâmica do desenvolvimento humano, procurou enfatizar as motivações inconscientes e o papel das vivências emocionais na infância para a estruturação da personalidade, considerando, por sua vez, que as experiências na infância denotam uma forte influência sobre a personalidade, na vida adulta.

Esta referência na psicanálise considerou que a estrutura da personalidade no indivíduo era formada por três instâncias: o *id*, o *ego* e o *superego*, que estabelecem entre si uma relação dinâmica e, por vezes, conflitual, de onde resulta o comportamento do indivíduo.

Destas, é o *id* que acarreta todos os impulsos inatos do indivíduo e pulsões biológicas, sendo, portanto, o fundamento da sobrevivência individual. Por seu turno, é no *superego* que têm lugar as regras e as proibições impostas inicialmente pela família e

só depois pela própria sociedade, constituindo-se como o fundamento moral. Por último, é ao *ego* que cumpre a decisão dos conflitos travados entre o *id* e o *superego*, estando destinado em manter o contacto com o ambiente em redor e com as regras aceites pela sociedade. Este é, por conseguinte, o fundamento racional da personalidade humana (Cunha, 2008).

Para este autor, é por meio do prazer, da insatisfação prazerosa e pela curiosidade sexual que o indivíduo se forma e se constrói enquanto pessoa, entendendo, na linha de pensamento desta teoria psicanalítica, a sexualidade como “toda uma série de excitações e de atividades presentes desde a infância, que proporcionam um prazer irreduzível a satisfação de uma necessidade fisiológica fundamental” (Gusmão, s/d, p. 2).

Freud considerou que o desenvolvimento humano se desenrolaria segundo um conjunto de estádios, denominados por fases psicosexuais, em que cada um deles obteria o nome relacionado à parte do corpo correspondente. Assim, o desenvolvimento do indivíduo seria assinalado por esses estádios, que se determinam pela mudança daquilo que se deseja e pela forma como os desejos são alcançados e satisfeitos (Gusmão, s/d).

O mesmo autor (Gusmão, s/d) afirma, ainda, que a forma como cada estágio for experienciado pela criança, determina o comportamento futuro do indivíduo, sendo que, por conseguinte, a existência de um prazer frustrado ou exagerado pode indicar a ocorrência de fixação.

Consideram-se os estádios oral, anal, fálico, de latência e, por fim, genital, que se combinam de forma gradual. O estágio oral, na criança, identifica-se pela fonte prazerosa estar direcionada para os lábios e para a língua, tornando-se a boca a primeira fonte de prazer a ser dominada pela criança. Este prazer está associado à alimentação, essencialmente ao ato de mamar (sucção). Posteriormente, a energia sexual direciona-se para o ânus, numa fase em que além da criança ter como desejo o controlo dos movimentos esfinterianos, esta começa a entrar em conflito com a exigência social subjacente às regras de higiene. Nesta fase podem ocorrer conflitos a longo prazo, na vida futura, no que respeita à questão do controlo, em guardar para si ou entregar (Hatchwell, s/d).

O estágio fálico, em continuidade, é um período de forte experiência emocional para a criança, pela identificação sexual. Neste período a zona erógena é fundamentalmente a zona genital, sendo que a criança obtém prazer pela manipulação

dos órgãos genitais, desenvolvendo a curiosidade sexual e as fantasias amorosas em torno dos indivíduos progenitores do sexo oposto. Por seu turno, no estágio de latência, ao invés da energia libidinal se centrar nos órgãos genitais, esta desloca-se para atividades físicas e intelectuais, onde por meio das interações e das relações entre os grupos, a criança vai procurar reforçar as suas identificações. Por fim, o estágio genital é delimitado pelo desenvolvimento dos impulsos sexuais na fase adulta (Gusmão, s/d).

### 2.2.2. A identidade e as idades da vida segundo Erikson

Como já foi citado, foi Erikson o primeiro psicanalista a debruçar-se sobre o fenómeno da formação da identidade. Na verdade, os seus esforços basearam-se nos testemunhos deixados por Freud, no que respeita à sua perspectiva de desenvolvimento da personalidade, de onde retirou como ideias básicas na formação da identidade: a importância da infância para o desenvolvimento pessoal, a existência de 3 estruturas psíquicas fundamentais (o Ego, o Id e o Superego), e a existência de impulsos e motivações de carácter inconsciente.

Para descrever a formação da identidade, Erikson evidencia que este processo em muito depende (e inicia-se) do primeiro contacto que a criança tem com a figura materna, resultando dessa experiência as primeiras formas de estruturação do *eu* (Costa, 1991).

Com base na sua teoria Psicossocial, Erikson defende um esquema de desenvolvimento que «envolve a aquisição de um estilo consistente de organização da experiência, a reestruturação da identidade desde a infância e a incorporação de papéis oferecidos pela sociedade» (Costa, 1991, p. 22).

Na sua teoria do desenvolvimento, o crescimento psicológico ocorre através de estádios, não ocorre ao acaso e depende da interação do indivíduo com o meio que o rodeia. Cada um desses estádios é atravessado por uma crise psicossocial entre uma posição positiva *versus* uma posição negativa, tornando-se fundamental que a positiva se sobreponha, uma vez que a forma como cada crise é vivida e superada ao longo de todos os estádios irá influenciar a capacidade do indivíduo para resolver os conflitos inerentes à vida. A este respeito Costa (1991, p. 22) afere que «cada estágio implica um dilema particular em que o indivíduo desenvolve atitudes básicas que marcam a sua evolução como ser social e contribuem para o desenvolvimento da identidade».

Ainda na perspectiva de Erikson «cada um precipita uma crise psicossocial que Erikson define como um ponto decisivo e necessário, um momento crucial de opção por

uma ou outra direção de desenvolvimento, por este ou aquele rumo, e se traduz na mobilização de recursos de crescimento e diferenciação» (Erikson, cit. por Costa, 1991, p. 23).

A formulação de Erikson fundamenta-se no princípio epigenético que sustenta que, caso não ocorra a resolução eficaz de determinado estágio, todos os estágios subsequentes refletirão esta falha, na forma de um desajuste físico, cognitivo, social e emocional (Erikson, cit. por Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A respetiva teoria concebe o desenvolvimento da criança em oito estágios, subdividindo em duas infâncias: a primeira infância, que vai desde o nascimento aos seis anos, e a segunda infância que decorre dos seis aos doze anos. Os primeiros cinco estágios da teoria de Erikson remontam aos estágios de desenvolvimento psicosexual citados por Freud, sendo o quinto estágio o correspondente à identidade.

Na sua teoria, o desenvolvimento humano é descrito tendo em conta determinadas peculiaridades: *a)* O autor focou-se nas relações sociais, ao invés da sexualidade; *b)* Erikson amplia a proposta apresentada por Freud, onde se afere que além dos estágios infantis tecerem contributos no que ao desenvolvimento da personalidade respeita, esta não é fixa, podendo, como tal, sofrer influências de experiências ulteriores; *c)* O indivíduo, a cada etapa do seu desenvolvimento, cresce sobre as influências do seu *ego* e do próprio meio em que se insere, desempenhando um papel influente a cultura e a sociedade em que se vive; *d)* Em cada estágio o *ego* passa por uma crise, podendo o desfecho ser positivo ou negativo, de onde pode resultar um *ego* mais forte ou, pelo contrário, um *ego* mais fragilizado; *e)* As experiências vividas pelo indivíduo são promissoras da (re)estruturação da personalidade a cada crise vivenciada, onde o *ego* se vai adaptando a cada desfecho positivo ou negativo (Rabello, cit. por Rabello & Passos, s/d).

O primeiro estágio, denominado confiança básica *versus* desconfiança básica (do nascimento aos 18 meses), centra-se na aquisição de um sentimento de confiança em relutância à desconfiança. Na verdade, é a qualidade do modo como o bebé é tratado, o cuidado e o afeto que acompanham o ato de comer, abraçar, dar banho e vestir, bem como o estímulo e encorajamento, de modo equilibrado, nas suas atividades de descoberta, que desenvolvem em si sentimentos de confiança ou de desconfiança. O desenvolvimento de um sentimento de desconfiança demasiado acentuado tornará a criança tímida e insegura quanto às suas capacidades e pouco à vontade no confronto

com os obstáculos do meio (Erikson, cit. por Sprinthall & Sprinthall, 1993; Bower, 1983).

A este propósito Bowlby (1984, p. 191) refere que «a compreensão da resposta de uma criança à separação ou perda da sua figura materna gravita em torno de uma compreensão do vínculo que a liga a essa figura». Configura-se, assim, que o equilíbrio entre as duas vertentes (positiva e negativa) será o culminar na emergência do sentido *eu* «como um fundamento rudimentar para a identidade na adolescência» (Costa, 1991, p. 26). Se for a vertente positiva a predominar, a virtude (qualidade do Ego) que se desenvolverá será a esperança.

Durante o segundo período da infância, denominado por autonomia *versus* vergonha (dos 18 meses aos 3 anos), trata-se da segunda crise psicossocial com a qual a criança se confronta. Esta terá de aprender a lidar com a dúvida e a vergonha para conquistar a autonomia. Nesta fase, o conceito de autonomia significa adquirir um relativo controlo de algumas funções orgânicas, um certo domínio da coordenação motora, a capacidade de manipulação de objetos e da linguagem (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Costa, 1991). No entanto, é muitas vezes o controlo parental e a própria sociedade que propiciam, na criança, uma certa propensão para a dúvida e vergonha, que se relaciona com o sentimento de inferioridade, de perda do domínio, do conseguir e do querer, sentimentos que se prolongam ao longo do seu desenvolvimento (Costa, 1991).

O desenvolvimento pessoal durante o terceiro estágio da infância ocorre nas áreas da iniciativa *versus* culpa (dos 3 aos 6 anos). Erikson dá a este estágio o nome de locomotor - genital considerando, também, que é a idade do jogo simbólico e da brincadeira. A grande questão que a criança enfrenta é se “será boa ou má” centrando-se, neste momento, na moralidade ou aceitabilidade dos seus comportamentos (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Segundo estes autores (1993) esta é a fase da sexualidade infantil, admitindo na linha de Freud que há atração pelo progenitor do sexo oposto – denominado por complexo de Édipo. A reação dos pais à curiosidade da criança é um fator determinante quanto ao grau de autoconfiança e de iniciativa que ela irá desenvolver, pois reações extremamente negativas podem provocar inibição excessiva, sentimentos de culpa e ansiedade e, dessa forma, a criança sentirá que a sua curiosidade não é bem-vinda, demonstrando pouca iniciativa no que respeita à exploração do meio. Uma resolução bem-sucedida desta crise psicossocial reforça a capacidade de iniciativa, a vivacidade e o gosto pela descoberta. Na verdade, Costa

(1991, p. 28) refere que o sucesso inerente a este estágio é promissor no que ao desenvolvimento da identidade concerne, pois «o indivíduo sente, sem culpabilidade, que pode ser o que imaginar ser e em que o óptimo balanço entre o sentimento de iniciativa é temperado pela consciência dos limites impostos pelas convenções culturais, apreendidas no meio social em que vive».

No quarto estágio de desenvolvimento psicossocial, indústria *versus* inferioridade (dos 6 aos 12 anos), a criança desenvolve as suas capacidades em contexto escolar, onde se alarga o campo de interação social, das relações, das possibilidades de observação e de aprendizagem (Costa, 1991). Quando confrontada com a aprendizagem, a criança será “avaliada” pelo grau de competência naquilo que faz, sendo, portanto, atitudes de incentivo e apoio fulcrais por parte do adulto que a acompanha, resultando ulteriormente em confiança, espontaneidade e autonomia na relação com os outros e com as novas imposições sociais. No entanto, se acontecer o contrário, verifica-se uma certa tendência para gerar sentimentos de inferioridade, quanto à capacidade que apresenta para executar tarefas. Como afere Oliveira e Cunha (2007, p. 33), «a identidade está profundamente identificada com a consistência e confiança, assumidas como essenciais para a emergência de competências para o estabelecimento de relações significativas».

O quinto estágio, identidade *versus* confusão de identidade (dos 12 aos 20 anos), representa o período próprio dos jovens, quando começam a tomar consciência da sua singularidade e de uma definição de si. Se assim for, é sinal que o indivíduo desenvolveu as competências e os outros elementos que contribuem para a definição da identidade, pois como afere Costa (1991, p. 32), «é através de um processo de ressíntese de identificações anteriores, da experimentação de papéis, da construção e reconstrução de identificações mais apropriadas à sua posição actual e futura na estrutura social, que o indivíduo é capaz de decidir e definir o seu lugar na sociedade».

Assim, além de lidar com as crises dos estágios anteriores, o indivíduo tem de vivenciar a crise actual para definir a sua própria identidade.

### **2.2.3. Desenvolvimento do ego e identidade de Loevinger**

A teoria de Loevinger, fruto do diálogo entre a tradição cognitivo-desenvolvimental e da tradição psicanalítica, apresenta uma posição um tanto diferente das referidas por outros teóricos, sem, no entanto, negar as múltiplas influências que

recebeu, respeitantes às concepções psicanalíticas, bem como à ótica estrutural e construtivista (Simões, 1995).

A perspetiva de Loevinger vem efetivamente focar uma unidade fundamental da personalidade – o desenvolvimento do *ego* – que é perspetivado nas palavras de Simões (1995) enquanto unidade estrutural da personalidade, indivisível, e que lhe provê o sentido essencial do indivíduo, das principais convicções acerca de si mesmo e da sua relação com o mundo físico e social, funcionando como um todo. Esta unidade acarreta uma função organizadora e sintética dos diferentes âmbitos do desenvolvimento (moral, interpessoal, social, lógico), devendo, no entanto, ser perspetivada como o somatório dessas mesmas dimensões num todo congruente. É nesta linha de pensamento que a mesma autora (1995) afere que as funções do *ego* e a sua própria organização acabam por definir a própria identidade do indivíduo.

A rigor, nas palavras de Branco (2003, p. 5), o *ego*

«equivale àquilo que a pessoa pensa de si mesma, como eu auto-reflexivo (próprio), nos vários momentos da sua existência. Assim, não correspondendo exatamente à totalidade da pessoa, o *ego* fornece, contudo, o enquadramento, constituído pelos motivos e pelos propósitos existenciais, que permite tornar una e coerente determinada pessoa».

Na teoria de Loevinger o desenvolvimento do *ego* propõe um quadro de referência, incidindo sobre a forma como o indivíduo se vê a si próprio e aos outros. Este processo é concebido através da sucessão de um conjunto de seis estádios de desenvolvimento do *ego*, num processo que se estende através de uma diferenciação e complexificação graduais do funcionamento do indivíduo (Simões, 1995).

São os estádios distinguidos do E-1 ao E-6, nomeadamente o Pré-Social e Simbólico (I-0 E I-1); o Impulsivo (I-2); o Auto-Protetor ( $\Delta$ ); o Conformista (I-3); o Consciente/Conformista (I-3/4); o Consciente (I-4); o Individualista (I-4/5); o Autónomo (I-5); e o Integrado (I-6). Na perspetiva da autora os estádios mais baixos correspondem, ainda, a uma perspetiva individualista e egoísta do indivíduo, que só mais tarde, quando já se encontrar na fase consciente, terá a capacidade inicial de auto criticar-se e julgar-se. Nos estádios posteriores, o indivíduo iniciar-se-á enquanto ser autónomo, de onde sobressai a sua capacidade em visualizar o mundo na complexidade que o envolve. Assim, a perspetiva de Loevinger concebe o desenvolvimento do *ego* através de uma sucessão de etapas, marcadas pela passagem de uma forma simples, individualizada e estereotipada do pensamento, para uma capacidade mais consciente da

complexidade do mundo, das múltiplas e diferentes possibilidades de visões acerca da sociedade, dos outros e de si (Moura, 1999).

#### **2.2.4. A vinculação e a identidade em Bowlby**

Sabendo que a criança se desenvolve através do contacto e da interação com os diferentes agentes de socialização do meio, é na família que esta encontra o primeiro dos agentes, que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo. É, assim, fulcral que este núcleo proximal consiga responder adequadamente às necessidades da criança.

Recuando na história, o início do estudo das primeiras relações foi tecido por Freud, ao dizer que além do bebé possuir necessidades fisiológicas, estas deveriam ser satisfeitas, sobretudo no que toca à alimentação e ao conforto, sendo, por conseguinte, a figura materna uma fonte prazerosa e de interesse para a criança, por satisfazer as suas necessidades fisiológicas básicas (Oliveira & Cunha, 2007).

Mais tarde, foi Bowlby quem abordou a importância das primeiras relações para o desenvolvimento da criança, dando ênfase à teoria do apego ou da vinculação, onde descreve as relações do bebé com a mãe, desde cedo. Bowlby, ao contrário de Freud, não vê a satisfação das necessidades fisiológicas básicas e dos impulsos como elementos fundamentais para o desenvolvimento sustentável da criança. Este autor considera que o indivíduo herda, sim, um potencial para desenvolver determinados tipos de sistemas comportamentais, de como são exemplo o ato de sorrir, chorar, ou até de seguir com os olhos. No entanto, estes sistemas comportamentais funcionam num determinado ambiente de adaptabilidade, e em especial, na interação que surge entre a figura materna e a criança (Oliveira & Cunha, 2007). É nesta perspetiva que Bowlby afere que o vínculo ou apego da criança à figura materna «é um produto da atividade de um certo número de sistemas comportamentais que têm a proximidade com a mãe como resultado previsível» (Bowlby, 1984, p. 193).

Congruente com as ideias de Schmidt e Argimon (2009, p. 211), vinculação «trata-se de uma concepção teórica do desenvolvimento sócio-emocional que considera a existência de uma necessidade humana inata para formar laços afetivos íntimos com pessoas significativas».

Para explicar este processo utilizou-se o conceito de modelo interno de funcionamento, no qual a criança constrói uma representação de si e dos outros, que vai tecer influências sobre o que esta sente por ambos (Schmidt & Argimon, 2009).

Ainda na linha de pensamento destas autoras (2009) sobressai a ideia de que um processo de vinculação securizante, onde a reciprocidade dos agentes significantes em responder às necessidades da criança e à qualidade da interação favorecem uma melhor regulação emocional, o desenvolvimento do senso de segurança e confiança em si próprio e nos outros, resultará numa melhor capacidade de ultrapassar dificuldades e uma noção de bem-estar, que será utilizada mais tarde como a base de exploração e conhecimento do ambiente.

Assim, o bom vínculo afetivo entende-se como um regulador emocional, que além dos benefícios que traz ao indivíduo a curto, médio e longo prazo, propicia o desenvolvimento da sua autonomia no sentido da construção da sua identidade pessoal. Na verdade, é o sentimento de segurança e confiança passados pelos seus cuidadores que permitem à criança sentir a necessidade de explorar por si o meio, fazer escolhas e estabelecer relações e interações com o que a rodeia, no sentido da individualização.

### **2.2.5. Identidade e aprendizagem social segundo Bandura**

Bandura foi reconhecido como um proeminente psicólogo que desenvolveu várias experiências com crianças, de onde decorre que o indivíduo aprende por imitação ou modelagem, ressaltando a sua preocupação com a aprendizagem no contexto de uma situação social. Assim sendo, o nome pelo qual se apelida a sua teoria encontra o seu enfoque no contexto da situação social, pois o mesmo autor corrobora que a criança aprende na interação com o seu meio e através da observação que faz dos outros.

Sprinthall e Sprinthall (1993) afirmam que o comportamento, as estruturas cognitivas e o meio interagem de tal forma que perspetivar a atuação individual de cada um é impossível. Nesta mesma perspetiva, é referenciado pelos mesmos autores (1993) que o indivíduo constitui-se como o resultado do meio, podendo este, no entanto, aplicar uma ação sobre o meio, escolhendo-o ou modificando-o. Na verdade, perspetiva-se uma inter-relação e uma interdependência entre o indivíduo e o próprio meio que o acolhe (Vila, Diogo & Vieira, 2008).

Ao contrário de outros autores e das suas teorias comportamentalistas sobre a aprendizagem, Bandura ressalta, inicialmente, que nem toda a aprendizagem é encarregada pelo reforço das respostas, de onde ressalva que os indivíduos podem simplesmente agir por imitação do comportamento de outros ou de modelos, estando neste sentido a aprendizagem destes isenta de reforço – aprendizagem vicariante (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Quer isto dizer que a aprendizagem do indivíduo,

segundo esta perspectiva, assenta num comportamento adquirido por meio da imitação de um modelo, sem haver a necessidade de ser reforçado.

Das suas experiências com crianças, embora Bandura tenha referido inicialmente que a imitação não requer a existência de um reforço, este equaciona que a existência do mesmo poderá, no entanto, existir. Nesta linha de pensamento, Vala (1993) afere a existência de reforço, tendo em consideração que, na sua grande maioria, o modelo a imitar é um modelo com estatuto mais elevado para a vida da própria criança. A rigor, evidencia-se que: *a)* Muitos dos modelos significativos na vida da criança além de se constituírem como estímulos-modelo para a própria, têm a função de reforçá-la sempre que o comportamento é alvo de imitação; *b)* Por outro lado, a criança apresenta-se mais influente a imitar determinado comportamento do adulto sempre que esse é alvo de reforço por apresentar esse comportamento (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

No entanto, Vila et al. (2008) dizem-nos que, além de comportamentos positivos, a criança pode aprender por observação e imitação de comportamentos negativos, podendo as suas manifestações estar relacionadas com o próprio contexto social, com a aprendizagem e com a vivência de experiências anteriores. Deste ponto de vista, e de acordo com Gonçalves (2007) pode retirar-se que o comportamento humano não é inato, tendo que ser aprendido.

#### **2.2.6.A identidade e a ecologia do desenvolvimento humano em Bronfenbrenner**

A abordagem ecológica proposta por Bronfenbrenner tem sido utilizada para investigar o desenvolvimento do indivíduo em função da interação que estabelece com o meio, atribuindo ênfase aos múltiplos fatores que influenciam o desenvolvimento humano. A este respeito Portugal (1992) diz-nos que o meio e o meio social que enquadram o desenvolvimento humano em muito influenciam o que cada um de nós é. No entanto, encarar ecologicamente o desenvolvimento humano considerando-o segundo o olhar do sujeito e do seu contexto imediato não se configura como suficiente, pois como afirma Poletto (2007) é importante considerar as interações e transações com outros ambientes, muitas vezes até aqueles onde não se participa diretamente. É neste sentido que Portugal (1992, p. 37) afere que o:

«desenvolvimento humano implica o estudo científico da interação mútua e progressiva entre, por um lado, um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram».

Atendendo ao pressuposto, e de acordo com Portugal (1992), é do quadro de interação que se estabelece entre o indivíduo e o próprio meio que se pode explicar o comportamento e o desenvolvimento humano, pois segundo esta mesma abordagem, Siqueira e Dell'Aglio (2006) explicam que «o indivíduo está em interação bidirecional, dinâmica e constante com o ambiente».

Bronfenbrenner evidencia a importância dos contextos sociais e culturais nos quais se processa o desenvolvimento humano, considerando, deste modo, o ambiente ecológico como um conjunto de estruturas agrupadas e dinâmicas. Na mesma linha de pensamento, Portugal (1992) refere que existem diferentes níveis estruturais, os responsáveis em conjunto com o papel ativo do próprio indivíduo, pelas interações que se estabelecem e, conseqüentemente, pelos comportamentos e formas de agir que daí podem resultar. Consideram-se, nesta perspectiva, os diferentes níveis estruturais: o microsistema, o mesosistema, o exosistema e o macrosistema.

Sabe-se que as interações de cariz mais direto são proporcionadas pela interação com o microsistema, o primeiro nível, não descartando os outros contextos. Este primeiro nível compreende notoriamente as relações vividas e experienciadas pelo indivíduo mediante a interação com o contexto imediato, de quem são exemplo a família, a escola ou instituição e a própria vizinhança; do mesmo modo que o padrão de atividades, de papéis e as características físicas e materiais peculiares influenciam este sistema e o que o compreende. Por sua vez, o mesosistema compreende as inter-relações entre dois ou mais contextos nos quais o indivíduo participa ativamente, de onde se destaca a relação instituição-família. Neste sentido, a perspectiva de mesosistema pode ser encarada como um sistema de microsistemas (Portugal, 1992).

Outro dos sistemas referidos na teoria de Bronfenbrenner, e que desempenha um papel preponderante na construção do indivíduo, reporta à ideia da existência de uma estrutura denominada exosistema. Esta, por sua vez, compreende a existência de contextos que não envolvem a participação ativa do indivíduo em desenvolvimento, mas nos quais ocorrem situações que são influenciadas e delimitadas pelos acontecimentos no contexto imediato em que o sujeito se encontra. São exemplo as

condições de trabalho dos adultos e da família, a vizinhança e as amizades (Poletto, 2007).

Quando se fala em macrosistema é importante concebê-lo como o sistema mais distante do indivíduo, que engloba o sistema de valores, crenças e maneiras de ser e de fazer que permeiam a existência de diferentes culturas, ao longo do processo de desenvolvimento. É esta a estrutura que define a comunidade onde os restantes três níveis se encontram e que, por sua vez, pode tecer sobre os mesmos influências, afetando-os (Poletto, 2007).

Embora se tenham considerado estes níveis estruturais de forma individualizada, é importante reconhecê-los enquanto estrutura dinâmica e profundamente coerente que desempenha um papel promitente no que toca à compreensão do desenvolvimento humano. Ou seja, torna-se importante considerar a dimensão mais particular do indivíduo, os seus ambientes de inserção imediatos e aqueles que não são normalmente frequentados mas com os quais se mantém ligação por influência de terceiros, como influentes na forma como o indivíduo se desenvolve e constrói, à semelhança da forma como age em sociedade (Bronfenbrenner, cit. por Bhering & Sarkis, 2009).

Mais tarde, sob alvo de algumas reformulações, a respetiva teoria reconfigura-se e com ela reconfiguram-se as propriedades da pessoa e os processos de desenvolvimento, dando origem ao modelo bioecológico, de onde se salienta a pertinência de quatro fatores: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. Autores como Bronfenbrenner e Morris (cit. por Poletto, 2007) destacam o processo como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento humano, pois é este que acarreta a interação recíproca entre as pessoas, os objetos e os símbolos no seu contexto mais próximo. Por seu turno, e no entender de Yunes e Juliano (2010) é, também, o indivíduo que desempenha um papel ativo neste processo, tanto pelas interações sociais que estabelece como pela moldagem e recriação do meio no qual se encontra, bem como pela ação que este desenvolve junto do indivíduo.

Acresce, ainda, que as formas de interação no ambiente educativo, denominadas agora de processos proximais, podem produzir a dois tipos de efeitos, a saber: **a)** competência, quando se refere ao desenvolvimento de conhecimentos e capacidades que permitem conduzir o comportamento do indivíduo e **b)** disfunção, que tem lugar quando o indivíduo manifesta dificuldades em controlar o seu comportamento nos diferentes domínios do desenvolvimento.

Por sua vez, e de acordo com as ideias defendidas pelas mesmas autoras (2010) o terceiro componente do modelo bioecológico, denominado por contexto, é assinalado através da interação dos diferentes níveis estruturais mencionados acima: microsistema, mesosistema, exosistema e macrosistema.

O último componente relaciona-se com o tempo, onde as influências das mudanças e continuidades sofridas ao longo do ciclo da vida permitem influir sobre o desenvolvimento humano (Poletto, 2007).

É com base nos pressupostos acima que a teoria proposta por Bronfenbrenner assume particular importância quando se fala em desenvolvimento humano, pois além deste último ser concebido como um processo através do qual o indivíduo ativo, a par com as influências e interações do meio imediato e dos contextos mais amplos, adquire uma conceção mais abrangente e diferenciada do ambiente ecológico, esta «parte da premissa que o desenvolvimento humano só pode ser entendido se devidamente contextualizado e a partir da interação dinâmica das quatro dimensões» (Poletto, 2007, p. 24) apresentadas anteriormente.

### **3. O lugar da identidade na educação pré-escolar**

#### **3.1. Áreas de conteúdo**

A expressão “áreas de conteúdo”, utilizada no documento *OCEPE* (Ministério da Educação, 1997) designa formas de pensar e estruturar a ação educativa do educador e as experiências a proporcionar à criança. Das três áreas existentes, a área de Formação Pessoal e Social é aquela que, declaradamente, mais aponta para o domínio da identidade pessoal. No entanto, e embora a temática da identidade possa não aflorar tão claramente nas restantes áreas, constata-se que esta se encontra presente nas demais.

A área de Formação Pessoal e Social traz consigo a transversalidade, uma característica que lhe possibilita estar presente nas outras áreas de conteúdo e saberes, prevendo-a como uma área integradora que serve de suporte para as restantes. Como aspeto primordial nesta área salienta-se a educação para os valores, que estão subentendidos ao seu contexto relacional próximo. A este respeito corrobora-se que:

«é nos contextos sociais em que vive, nas suas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros»

(Ministério da Educação, 1997, p.52).

A este respeito a educação pré-escolar desempenha um papel preponderante ao possibilitar, na criança, a atribuição de valores a comportamentos e atitudes, permitindo reconhecer diferentes modos de interação dos indivíduos, bem como desenvolver a independência e a autonomia. A construção da autonomia decorre de um processo de desenvolvimento pessoal e social, individual e coletivo, onde a gestão dos aspetos relacionados com a vida individual e em grupo merecem destaque. As regras, os compromissos, as tarefas, as opiniões, as vivências, as responsabilidades, as escolhas, os valores e as diferenças são aspetos que não devem ser descurados para o bom funcionamento da vida em grupo e para um progressivo desenvolvimento da criança (Ministério da Educação, 1997).

De acordo com o mesmo autor (1997) a área de Formação Pessoal e Social perfilha o reconhecimento das características, das capacidades e das limitações de cada indivíduo como bases no desenvolvimento da identidade. Na verdade, o desenvolvimento da identidade passa, também, pelo reconhecimento e respeito pela diversidade, considerando que os contributos individuais de cada um favorecem a construção da identidade, da autoestima e o reconhecimento de laços de pertença social e cultural. Assim, a área de Formação Pessoal e Social aponta para aquisição e compreensão das regras de comportamento, incentivando uma vivência democrática em sociedade consigo próprio, com os outros e com o mundo.

A área de Expressão e Comunicação não é uma exceção no que ao domínio da identidade respeita, valorando as descobertas, as experiências e o contacto com diferentes formas de expressão e comunicação. No domínio das expressões, podem diferenciar-se quatro âmbitos que diferem na sua especificidade – a expressão motora, a expressão dramática, a expressão plástica e a expressão musical. Como afere o Ministério da Educação (1997, p. 57):

«o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos».

Atendendo que a criança quando entra para a educação pré-escolar já traz algumas aquisições feitas, no que ao domínio da expressão motora concerne, é papel da educação pré-escolar contribuir para o seu desenvolvimento da motricidade global e fina, por forma a permitir que a criança aprenda a utilizar e dominar melhor o seu corpo, nas suas possibilidades e limitações. A este respeito, os jogos de movimento ditam os

seus valiosos contributos, por proporcionarem, através de ocasiões de controlo motor, de socialização e de perceção e aceitação das regras, uma progressiva interiorização da sua imagem e utilização do corpo (Ministério da Educação, 1997).

A expressão dramática, por si só, revela-se como um meio de descoberta de si e do outro e de afirmação de si próprio na relação com os outros. A este propósito concorre que:

«Em relação à criança, ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que e ajuda na sua relação social, dado que as atividades de expressão dramática em grupo implicam cooperação de todos os membros, unindo as suas acções para conseguirem o fim comum» (Sousa, 2003, p. 33).

Pode perspetivar-se a música como algo natural ao desenvolvimento humano, marcando vários acontecimentos ao longo da vida. Através da música as crianças encontram-se mais predispostas para desenvolver a sua imaginação e a criatividade, elementos fundamentais para um melhor conhecimento de si mesmas, dos outros e da vida. É, também, através do contacto permanente com a música que se permitirá inserir a criança na sua própria cultura e costumes de uma sociedade (Gordon, 2000).

A expressão plástica, entendida como meio de representação e comunicação, deve ser incentivada e valorizada pelo educador. Na verdade, partir das vivências individuais ou do grupo, possibilitar a interação entre as crianças no desenvolvimento de trabalhos, fomentar a responsabilização pelo material e pelas suas regras de utilização, do mesmo modo que ter em consideração a triangulação – qualidade, diversidade e acessibilidade - dos materiais e instrumentos, são aspetos que contribuem para um desenvolvimento pessoal e social equilibrado (Ministério da Educação, 1997).

Embora transversal a todas as áreas de conteúdo, é no domínio da matemática que a estimulação para a resolução de problemas encontra lugar. Neste sentido, o confronto com diferentes perspetivas e questões a que a criança não consegue encontrar resposta imediata, dão o mote para momentos de reflexão e de estimulação no sentido de desenvolver o raciocínio e o espírito crítico, a fim de facilitar, na criança, a construção de noções mais próximas e adequadas à realidade (Ministério da Educação, 1997).

De acordo com o mesmo autor (1997) o domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita não merece ser descurado, neste contexto. Na verdade, a

abordagem à escrita, que deve ser incentivada na educação pré-escolar, passa por encerrar a literacia enquanto competência global para a leitura, por possibilitar a leitura e interpretação de diferentes situações. Acresce, também, que as capacidades de compreensão e de produção linguísticas deverão ser alargadas no contexto da educação pré-escolar, através das interações proporcionadas pela vida do grupo, com o educador e com terceiros.

A área de Conhecimento do Mundo assenta na curiosidade natural da criança, bem como no seu desejo de saber e de compreender, evidenciando-se as aprendizagens mais adequadas e com significação (Ministério da Educação, 1997). A este respeito a curiosidade inata das crianças é promissora, retirando, a educação pré-escolar disto partido para promover o contacto com novas situações de descoberta e exploração do mundo que as rodeia, englobando esta área o mundo das experiências físicas e a compreensão da realidade social. Embora fosse, à partida, sobre este último aspeto que o presente estudo se poderia debruçar, torna-se importante cruzar estes dois âmbitos (físico e social), por forma a que os fenómenos naturais melhor sejam compreendidos à luz da realidade cultural e social. Assim, esta área «inclui o alargamento de saberes básicos necessários à vida social que decorrem de experiências proporcionadas pelo contexto de educação pré-escolar ou que se relacionam com o seu meio próximo» (Ministério da Educação, 1997, p.81). Deste modo, justifica-se como aspetos que influenciam a construção da identidade na criança, a tomada de consciência de pertença a um grupo próximo – a família ou, em contexto de jardim de infância, o grupo de sala - conhecendo as suas normas de convivência e estabelecendo relações com os seus membros. Do mesmo modo, salientam-se a compreensão de fatores que detenham influência sobre mudanças e transformações do seu meio ambiente próximo; a capacidade de respeitar regras sociais; e o desenvolvimento da autonomia nos espaços do seu quotidiano (Ministério da Educação, 1997).

No entanto, cumpre ao educador a gestão dos assuntos que melhor destaque merecem no seio do grupo, pesando a sua pertinência, as suas potencialidades e a articulação que pode ser feita com os outros saberes (Ministério da Educação, 1997), evidenciando-se, mais uma vez, a identidade do educador aqui patente.

### **3.2. Organização do ambiente educativo**

O contexto institucional da educação pré-escolar deve organizar-se em torno de um ambiente securizante e facilitador do desenvolvimento global da criança (Ministério

da Educação, 1997). Neste sentido, é necessário considerar que existem diferentes níveis de interação entre os intervenientes do processo educativo que, como tal, entendem um conjunto de particularidades próprias.

A este respeito, a abordagem sistémica e ecológica dita os seus contributos ao proferir que o desenvolvimento humano se constitui como um processo dinâmico, onde do mesmo modo que o ser humano sofre influências, também este influencia o meio com o qual interage. Nesta perspetiva, a identidade pode, em muito, influenciar e ser influenciada pela forma como se gerem os grupos, os espaços e os tempos na educação pré-escolar.

Tendo em consideração aspetos como a gestão do grupo, a organização intencional do espaço e dos materiais, bem como a mobilização e gestão dos recursos educativos necessários, é possível criar um ambiente favorável ao bem-estar e à aprendizagem das crianças, onde assentem níveis consideráveis de segurança e de acompanhamento, aspetos que se propiciam como fundamentais para o desenvolvimento da criança nestas faixas etárias.

A organização temporal constitui-se, também, como um dos aspetos a mencionar na organização do ambiente educativo, de onde se retira que, possibilitar à criança a vivência de situações e atividades que lhe permitam conseguir antecipar e prever o que irá acontecer, são elementos que contribuem para a sua segurança e confiança. Na verdade, a aposta em atividades que sucedam segundo uma mesma ordem, bem como com uma frequência diária, constituem-se pontos de referência importantes (Parramón Ediciones, 2002b). Como afirma Colom (cit. por Parramón Ediciones, 2002b, p. 165) neste âmbito «contextualizar a educação infantil no tempo e no espaço é, definitivamente, dotá-la da mais elementar viabilidade, no sentido de que o desenvolvimento e a evolução das crianças surgirão precisamente da interação com essa contextualização».

### **3.3. O papel do educador**

Partindo da ideia de que a identidade é construída desde o nascimento, num processo de socialização e interação da criança com base nas relações sociais e culturais que estabelece com o meio e com os seus agentes, é facto que são a família e o educador, recorrentes do seu meio ambiente mais próximo, que contribuem favoravelmente neste processo de construção, assumindo-se, por conseguinte, como uma referência neste domínio (Knüppe, 2004).

Quando o contexto de relacionamento da criança é alargado até ao contexto institucional e, conseqüentemente, até à pessoa do educador, é inconcebível não perspetivar a ideia de que, a rigor de Cruz, Nunes, Pretzlik e Nabuco (2004), o educador é tido como influente nas perceções das crianças. Na verdade, o educador entendido aqui como parte dos “outros significados”, e enquanto formador, produz sensíveis influências na construção do autoconceito da criança, pois o modo como este interage, se expressa e manifesta nas muitas circunstâncias, é visto à luz de um modelo para as mesmas.

Lima (2003) parece concordar com a ideia de que o educador desempenha um importante papel no desenvolvimento da personalidade na criança, ao referir que é desde cedo que o educador deve agir de forma intencional na demonstração de atitudes e modos de agir, pois, na perspetiva da autora, a criança, além de depender do adulto, este é tido como seu cuidador e como modelo de ações e atitudes.

Ainda nas palavras de Cruz et al. (2004), o desempenho da criança, a forma como é julgada e como são julgados os sucessos e insucessos são condicionantes relativos à forma como as crianças constroem o seu autoconceito, sendo, por conseguinte, o educador um dos responsáveis neste sentido. Nesta perspetiva, cabe ao educador proporcionar-lhe momentos agradáveis e estimulantes, constituindo-se as suas opiniões positivas e significativas determinantes para a construção da identidade do educando (Almeida, Bernardes, Fernandes e Rodrigues, s/d). As ideias de Peixoto (2003, p. 101) vêm, efetivamente, corroborar com as ideias expostas acima, ao afirmar que «as avaliações e apreciações que os outros significativos emitem sobre o comportamento, o desempenho e a aparência da criança, as quais vão sendo progressivamente interiorizadas, constituem a base da construção das suas representações sobre si própria».

Partindo da premissa de que a construção de um autoconceito positivo é um objetivo essencial da educação, na medida em que a sua construção está diretamente ligada à existência de determinados problemas comportamentais e de aprendizagem, cumpre ao educador possibilitar a vivência de situações de aprendizagem que, além de desafiadoras, sejam adequadas do ponto de vista de desenvolvimento da criança (Cruz et al., 2004). De acordo com o exposto, pode considerar-se que a qualidade das interações entre o educador e a criança é promitente, pois como explicita Vasconcelos (cit. por Cruz et al., 2004) torna-se importante motivar as crianças com base em

interações sociais ricas e complexas, afirmando o saber e as experiências de cada uma enquanto seres individuais.

### 3.3.1. Influência das características pessoais no desempenho profissional

Partindo da premissa de que o ato educativo nasce da interação que estabelece entre o educador e a criança, acresce, nesta perspectiva, que o comportamento do educador é de ordem primordial no que à qualidade desse mesmo ato se refere (Bárrios et al., s/d, p, 317).

Considerando, ainda, a ideia de que o indivíduo apresenta um padrão singular de características, pensamentos, sentimentos e valores, que persistem ao longo do tempo e das situações e que permitem distingui-lo dos demais, é fundamental perceber que o educador, antes de ser visto enquanto profissional é, também, um indivíduo singular e, subjacente a isso, apresenta os seus traços de personalidade. Neste sentido, Pla (cit. por Parramón Ediciones, 2002a, p. 151) sublinha que «os professores não se geram no vazio e nas suas actividades, mesmo que seja num regime de ampla independência dentro da classe ou com medidas restritivas por parte da autoridade, reflectem tendências que são marcadas pelo contexto social». Assim sendo, as características pessoais e dos contextos sociais que nos acompanham, ou a dimensão pessoal pela qual somos o que somos, é inseparável da dimensão profissional, ou não fosse esta uma profissão que se define, claramente, a partir de referências pessoais.

A educação de infância é uma profissão que deixa ressaltar aquilo que de mais pessoal nos define - o currículo oculto - onde se ensina aquilo que se é e de onde se deixa transparecer aquilo que se é. É neste sentido que as ideias de Parramón Ediciones (2002a) corroboram que a maneira de agir e comportar-se, a forma como nos expressamos, as manifestações de respeito e as atitudes que temos são tidas como referências/modelos para as crianças, devendo o educador ter especial atenção a estes aspetos na sua intervenção educativa, uma vez que a criança age, maioritariamente nesta faixa etária, por imitação. Esta perspectiva conduz a uma enorme responsabilização da figura do educador, pois como afirmam Craveiro e Ferreira (2007, p. 18) «a educação das crianças, hoje, pode ser uma questão de sobrevivência para os adultos de amanhã».