

Universidade do Algarve

***ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA AJUDAR UMA
CRIANÇA DE 3 ANOS A LIDAR COM SITUAÇÕES DE
FRUSTRAÇÃO***

Ana Ester Cavaleiro Solá

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

Trabalho efetuado sob orientação de:
Professora Doutora Ana Cristina Hurtado de Matos Coelho
Doutora Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico

2014

Universidade do Algarve

***ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA AJUDAR UMA
CRIANÇA DE 3 ANOS A LIDAR COM SITUAÇÕES DE
FRUSTRAÇÃO***

Ana Ester Cavaleiro Solá

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

Trabalho efetuado sob orientação de:
Professora Doutora Ana Cristina Hurtado de Matos Coelho
Doutora Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico

2014

Estratégias de intervenção para ajudar uma criança de 3 anos a lidar com situações de frustração

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.

Ana Ester Cavaleiro Sobá

Copyright - Ana Ester Cavaleiro Sobá Universidade do algarve. Escola Superior de Educação em Comunicação.

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

À melhor avó do mundo, a minha avó Antonieta, presente no meu coração em todos os momentos da minha vida

À minha família a quem eu devo tudo o que sou, obrigada pelo amor e apoio incondicional que me confiam diariamente

Ao Ricardo que percorreu este caminho não ao meu lado mas em conjunto comigo, obrigada por todo o carinho e dedicação

Agradecimentos

Este estudo representa a conclusão de um longo período de aprendizagem. Foi um processo que envolveu muito tempo, muito empenho e o apoio de muitas pessoas que tornaram possível a sua realização. Assim, apresento os meus sinceros agradecimentos:

-Às minhas orientadoras a Professora Doutora Ana Cristina Coelho e a Doutora Olga Ludovico, por terem aceite orientar este estudo. E apesar de todas as adversidades ao longo do percurso, terem demonstrado um grande esforço para conjugar as suas rotinas pessoais e profissionais, de forma a ajudar e a participar na realização deste relatório. Pelo apoio, pela compreensão das minhas inseguranças e pela partilha de todo o vosso conhecimento e experiência;

-À Mestre Maria Helena Horta, professora da Prática de Ensino Supervisionada (PES), por se demonstrar sempre disponível a ajudar, pelas partilhas de experiências e de conhecimento que contribuíram para que eu atingisse os meus objetivos e superasse os meus medos;

-Ao Mestre Júlio Andrade, por se ter demonstrado disponível em ajudar a esclarecer as minhas dúvidas e por me disponibilizar material de pesquisa que foi extremamente útil. Talvez sem consciência, ajudou-me num momento em que precisei muito desse gesto;

-À Doutora Teresa Cavaco, pelas palavras de incentivo e pela vontade em ajudar que sempre demonstrou;

-À direção da instituição onde realizei a PES, por nos ter aceite e pelo esforço em nos integrar nos seus projetos ao longo de todo o ano;

-À educadora cooperante, que se disponibilizou não só a receber estagiárias na sua sala, como a ajudá-las a aproveitar ao máximo a primeira experiência no papel de educadoras e responsáveis por um grupo de crianças. Quanto a mim, sinto que tornou essa experiência o mais enriquecedora que podia ser, aprendi imenso numa experiência que foi vivida em conjunto, enquanto equipa;

-Ao grupo de crianças da sala onde decorreu a PES, por terem tornado este estudo possível de se realizar e por terem contribuído para uma experiência tão gratificante;

-À assistente operacional pela colaboração manifestada durante a PES;

-À Françoise Correia, por num momento difícil ter encontrado a melhor forma de me ajudar;

-À minha amiga e colega de estágio, Inês Gonçalves, pela força, pelo companheirismo, pelo otimismo que sempre transpareceu. Por todos os momentos de diversão que partilhámos, e pelos momentos de aflição em que nos apoiámos, um enorme obrigada!

-À Sónia Fernandes e à Regina Valente, pelos bons momentos partilhados e por todo o apoio ao longo deste ano;

-À minha amiga Ana Martins, pela amizade e por todo o incentivo e otimismo quando precisei;

-Ao meu namorado Ricardo Soares e à sua família. Não consigo imaginar esta etapa da minha vida concluída sem ele, sem toda a força que me deu, toda a sua dedicação e carinho nos momentos mais difíceis por que passei e que tornaram possível alcançar este objetivo;

-Ao meu irmão, pela relação que sempre tivemos, pelo carinho e amizade demonstrados e por me fazer sentir que está sempre lá para mim;

- À minha mãe, que é o meu exemplo de perseverança e determinação, que me apoiou e ajudou em todos os momentos e me ensinou a nunca desistir dos meus objetivos;

-Ao meu pai, por contribuir diariamente para a pessoa que sou hoje, por acreditar em mim e me transmitir o seu amor e dedicação constantes.

Um imenso e sincero obrigada a todos, pelo apoio e pela ajuda que demonstraram das
mais diversas formas!

Resumo

Esta investigação surgiu no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) e tem como temática a experimentação de um conjunto de estratégias, que visam ajudar uma criança de três anos a lidar com situações de frustração, desencadeadoras de conflitos.

É uma investigação de natureza qualitativa que incide apenas numa única criança de três anos. Visa compreender de que forma é que o educador pode ajudar uma criança que manifesta baixa resistência à frustração, que se encontra constantemente no seio de conflitos e que desafia a autoridade do adulto e a regra.

A primeira etapa deste estudo consistiu na observação direta e participante, que permitiu o acompanhamento diário das rotinas do grupo, da intervenção da educadora e do comportamento das crianças no geral. A segunda etapa consistiu na elaboração e aplicação de fichas de registo de incidentes críticos que possibilitaram a seleção da criança a ser estudada. Complementarmente e através de duas fichas de avaliação individualizada da autoria de Portugal e Laevers (2010), realizou-se uma caracterização detalhada da criança. O estudo incluiu a implementação de um conjunto de estratégias e atividades com vista a ajudar a criança em estudo a lidar com situações frustrantes, promovendo o autoconhecimento e o autocontrolo e incluiu a realização de um teste sociométrico de forma a compreender as relações sociais da criança no seio do grupo em que estava inserida.

Os resultados revelam que ocorreram alterações positivas no comportamento da criança, demonstrando maior afetividade com os colegas e um maior nível de implicação nas atividades em grande grupo. Consideramos que o desenvolvimento do autocontrolo foi benéfico para a criança e que contribuiu para o aumento da sua autoestima e para a melhoria das suas relações interpessoais. Assinalou uma melhoria do seu bem-estar no quotidiano no jardim de infância.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Frustração; Conflitos; Estratégias; Autocontrolo.

Abstract

This investigation arose within the course of Supervised Teaching Practice (STP) and its purpose is to test a set of strategies, which aim to help a three years old child to deal with frustration situations, triggering conflicts.

It is a qualitative research that focuses on only one three years old child. It aims to understand how a teacher can help a child who manifests low resistance to frustration, which is constantly within conflicts, challenging not only the adult authority but also the rules.

The first stage of the study consisted of direct and participant observation, enabling monitoring daily routines of the group, the intervention of the educator and the behavior of children in general. The second step was the development and implementation of critical incidents record sheets that allowed the selection of the child to be studied. In addition, through two individual evaluation forms designed by Portugal and Laevers (2010), a detailed characterization of the child was carried out. The study included the implementation of a set of strategies and activities in order to help the studied child to deal with frustrating situations, promoting self-knowledge and self-control and included the completion of a sociometric test in order to understand the social relationships of the child within the group.

The results show that there were positive changes in the child's behavior, reflecting greater affection with colleagues and a higher level of involvement in the activities in a larger group. We believe that the development of self-control was beneficial for the child and contributed to increased self-esteem and improve child's interpersonal relationships. It was verified an improvement in the child's well-being in daily life in the kindergarten.

Keywords: Preschool Education; frustration; conflicts; strategies; self-control

Índice geral

Agradecimentos	vii
Índice de tabelas	xii
Índice de figuras	xiii
Índice de anexos	xiv
Siglas	xv
Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico	3
Capítulo 1 – Desenvolvimento moral	4
1.1. A perspetiva de Jean Piaget	4
1.2. A perspetiva Lawrence Kohlberg	8
1.3. Papel do educador no desenvolvimento moral da criança	11
Capítulo 2 – Importância da clarificação de valores	13
2.1. Distinção entre valores e processo de valorização	15
2.2. Processo de valorização com as crianças	17
2.2.1. O critério da escolha	17
2.2.2. Os valores são pessoais também para as crianças	19
2.2.3. Papel do educador no processo de valorização	20
Capítulo 3 – Ambiente democrático no jardim de infância	21
3.1. O respeito pelas regras	23
3.2. Limites	24
3.3. Rebeldia	25
3.4. A criança que agride	27
Capítulo 4 – Controlo emocional da criança	28
Parte II – Estudo empírico	31
Capítulo 1 – Metodologia do estudo	32
1.1. Natureza do estudo	32
1.2. Questões de pesquisa e objetivos	33
1.3. Procedimentos metodológicos	33
1.3.1. Delineamento do estudo	33
1.3.3. Instrumentos de recolha de dados	38
1.3.3.1. Fichas de registo de incidentes críticos	38
1.3.3.2. Fichas de avaliação, análise e reflexão individualizada - F1i/F2i	39
1.3.3.3. Estratégias e atividades	39
1.3.3.4. Teste Sociométrico	40

Capítulo 2 – Apresentação e análise interpretativa dos dados.....	41
Capítulo 3 - Resultados do estudo	56
Capítulo 4 - Considerações finais.....	58
Capítulo 5 - Referências bibliográficas	61
Capítulo 6 - Anexos.....	63

Índice de tabelas

Tabela nº 2.1 – Modelo da ficha de registo de incidentes críticos	41
Tabela nº 2.2 – Categorização dos comportamentos da Margarida	41
Tabela nº 2.3 – Primeira fase de aplicação das fichas de registo de incidentes críticos	42
Tabela nº 2.4 – Segunda fase de aplicação das fichas de registo de incidentes críticos	42
Tabela nº 2.5 – Intervenção da educadora perante os incidentes críticos de ambas as fases de aplicação.....	43
Tabela nº 2.6 – Resultados do teste sociométrico	54

Índice de figuras

Figura nº 2.1 – Tabela «Hoje senti-me assim...».....	51
--	----

Índice de anexos

Anexo I - Ficha de avaliação individualizada F1i.....	63
Anexo II - Ficha de análise e reflexão individualizada de crianças F2i.....	67
Anexo III – F1i preenchida	70
Anexo IV - F2i preenchida.....	78
Anexo V - Ficha de registo de incidentes críticos.....	81
Anexo VI - Dados recolhidos através da primeira fase das fichas de incidentes críticos	84
Anexo VII - Dados recolhidos através da segunda fase das fichas de incidentes críticos ...	86
Anexo VIII – História «O Nino e a Nina»	88
Anexo IX – «Carta do Nino Amigo»	90
Anexo X – Matriz sociométrica de grupo	92
Anexo XI – Versão final da história «O Nino e a Nina»	94
Anexo XII – Padrão sociométrico	96

Siglas

F1i	Ficha de avaliação individualizada
F2i	Ficha de análise e reflexão individualizada de crianças
OCEPE	<u>O</u> rientações <u>C</u> urriculares para a <u>E</u> ducação <u>P</u> ré- <u>E</u> scolar
PES	<u>P</u> rática de <u>E</u> nsino <u>S</u> upervisionada
PGC	<u>P</u> ré <u>G</u> uia de <u>C</u> ompetências
SAC	<u>S</u> istema de <u>A</u> companhamento das <u>C</u> rianças

Introdução

O presente relatório realizou-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), durante o ano letivo de 2013/2014 e centra-se na experimentação de um conjunto de estratégias, que visam ajudar uma criança de três anos a lidar com situações de frustração, desencadeadoras de conflitos.

A PES decorreu numa instituição de ensino privada, localizada na cidade de Faro que assegura formação a vários níveis, desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo de educação básica. Participaram neste processo a educadora cooperante e um grupo constituído por 16 crianças, 11 do sexo feminino e 5 do sexo masculino.

O tema da investigação surgiu por curiosidade e interesse pessoal, ainda durante a licenciatura, no decurso da Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional III, tendo a atenção atribuída ao comportamento das crianças, aumentando desde esse período, sobretudo sobre aquelas que revelavam ter uma baixa resistência à frustração e que desencadeavam diversos conflitos interpessoais e agressões físicas.

Este tema desencadeou o questionamento e a reflexão de como saber qual será a melhor forma de intervir em situações reveladoras de frustração, por parte de uma criança, sobretudo quando implicam agressividade para com os colegas e até para com a educadora da sala.

Desta forma, pretende-se com este estudo, experimentar um conjunto de estratégias em situações desencadeadas por uma criança que revela atitudes de frustração, provocadoras de conflitos. Pretende-se ainda, refletir sobre os resultados observáveis desta intervenção, no sentido de aprofundar os nossos conhecimentos pedagógicos e compreender de que forma será possível, numa prática profissional futura, ajudar as crianças nestas situações.

Este estudo incide apenas numa única criança do sexo feminino, que foi selecionada para a realização deste estudo com base nos dados recolhidos durante a observação direta efetuada e nos registos das fichas de incidentes críticos implementadas.

Estes instrumentos permitiram verificar que a criança demonstrava uma baixa resistência à frustração, originando diversas situações de conflito e destabilização do funcionamento do grupo, em geral. Ao longo do relatório, a criança será indicada com o nome fictício de Margarida, com o intuito de salvaguardar a sua identidade. Também os nomes das restantes crianças do grupo serão substituídos por letras maiúsculas, desde a criança A à criança P, as letras de A-K correspondem a crianças do sexo feminino e de L-P a crianças do sexo masculino.

Este procedimento de substituição da identidade das crianças por uma identidade fictícia, consiste num procedimento ético imprescindível em qualquer investigação. Tal como refere Crête (2003), é suposto o investigador seguir o procedimento ético que se caracteriza por «(...) não invadir os direitos das pessoas que participam nas investigações e (...) não afectar o seu bem estar» (p. 234).

Este estudo visa ainda, analisar este tipo de situações, integradas num contexto de educação pré-escolar, com o propósito direto de aumentar o conhecimento do educador e de promover uma prática pedagógica assente em formação decorrente da prática.

O relatório contém duas partes (I e II), que integram 4 e 5 capítulos, respetivamente. Na parte I faz-se um enquadramento teórico do assunto, tendo em consideração a bibliografia publicada relativamente ao tema em estudo. O primeiro capítulo aborda o desenvolvimento moral, nas perspetivas de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg e também faz referência ao papel do educador.

O segundo capítulo versa acerca da importância da clarificação de valores, procurando distinguir os valores do processo de valorização. Contempla, ainda, o desenvolvimento do processo junto das crianças; a importância do critério da escolha atribuído às mesmas; a dimensão pessoal dos valores e o papel do educador no processo de valorização. No terceiro capítulo faz-se referência à importância do ambiente democrático no jardim de infância, do respeito pelas regras e da existência de limites e da temática da rebeldia e da agressão por parte da criança. O último capítulo da parte I clarifica o conceito e a importância do controlo emocional da criança.

Na parte II, descreve-se com detalhe o estudo empírico realizado. O capítulo 1 apresenta a metodologia adotada e a natureza do estudo; os objetivos e questões de pesquisa e os instrumentos criados para a recolha de dados. O capítulo 2 da segunda parte contém a apresentação e análise interpretativa dos dados.

O relatório termina com o capítulo das considerações finais, com o capítulo dos resultados do estudo, com o capítulo das referências bibliográficas, correspondente à listagem da bibliografia assinalada ao longo do relatório e por último, com o capítulo correspondente aos anexos.

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo 1 – Desenvolvimento moral

1.1. A perspectiva de Jean Piaget

Piaget estudou o desenvolvimento moral na criança e estipulou as fases que definem o indivíduo enquanto sujeito moral ao longo da vida. Para concretizar esse estudo, realizou entrevistas a crianças e observou-as durante jogos que exigem o cumprimento de regras. Piaget concluiu que a idade das crianças tem influência no respeito que têm pelas regras (Fini, 1991).

Como tal, definiu três fases de desenvolvimento moral: a anomia, a heteronomia e a autonomia moral, «[o] uso do termo “fase”, em vez do termo “estádio”, pretende deixar claro que pode haver elementos de autonomia moral numa criança predominantemente heterónoma, e vice-versa» (Lourenço, 1998, p. 64).

A anomia moral caracteriza-se pela fase pré-moral, em que «(...) a criança não tem consciência da regra, o cumprimento da regra pela criança pode ser um ritual motor ou por esta ser apenas suportada e cumprida de forma inconsciente, não como uma realidade obrigatória» (Pieretti, 2010, p. 11).

Já na fase da heteronomia moral, entre os 4 e os 8 anos, as regras são encaradas como absolutas e inalteráveis, «(...) é uma moral de constrangimento, de obediência e de respeito unilateral. Portanto, uma moralidade baseada sobretudo no medo do castigo e na obediência estrita à autoridade» (Lourenço, 1998, p. 63). Segundo Piaget (1983) «[g]raças ao mecanismo do respeito unilateral, a criança aceita, com efeito, e reconhece, a regra de conduta que impõe a veracidade, muito antes de compreender por si própria o valor da verdade, assim como o da mentira» (p. 57).

Nessa fase a criança julga a ação como boa ou não com base nas consequências dos atos, sem uma análise mais ampla e sem considerar as intenções do autor da ação. Considera que se um indivíduo foi punido por uma determinada ação, esta ação é errada (Fini, 1991, p. 60).

Devido a esta perspectiva das regras como superiores e inatingíveis, a criança age prestando obediência a algo que lhe é superior, a uma autoridade que lhe é imposta. Segundo Kamii (1980-1990), autora que estudou aprofundadamente a obra de Piaget, refere que «[i]nfelizmente, é por obediência aos adultos, detentores da autoridade, que a maior parte das crianças aprende as regras sociais e morais» (p. 47). Não havendo na fase da heteronomia moral qualquer questionamento das regras estabelecidas pelo adulto. A criança considera que, se alguém for punido significa que fez algo de errado, caso contrário não seria punido.

Como é referido por Fini (1991), «[a] criança de seis anos dirá provavelmente que um menino que quebrou cinco copos enquanto ajudava a mãe é mais culpado do que aquele que quebrou um copo enquanto roubava geleia» (p. 60).

Assim, nesta fase da vida da criança, a moralidade de uma ação depende apenas das consequências materiais que essa ação causa, a intenção e as razões do autor da ação não são consideradas. Piaget (1983) refere ainda que, «(...) a criança desta idade é levada a deformar a realidade e a submetê-la aos seus desejos» (p. 57).

Uma criança de três ou quatro anos, segundo Piaget (citado por Lima, 2004), encontra-se na fase do «egocentrismo infantil», não conseguindo dar importância ao ponto de vista do outro, nem refletir por si só sobre o que outra pessoa está a pensar ou a sentir, isto é, não se consegue descentralizar. Kamii (1980-1990), faz referência à «(...) importância das relações não coercivas para favorecer a descentração e a coordenação interindividual» (p. 49). Segundo Montês, Gaspar & Piscalho (2010),

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 (p. 44).

Piaget distinguiu dois tipos de egocentrismo, o egocentrismo ontológico e egocentrismo lógico. «(...) No egocentrismo ontológico, há confusão entre o ego e mundo exterior, e, no egocentrismo lógico, entre o pensamento próprio e o pensamento dos outros» (Sasso, B., Morais, A., 2013, p. 33). A criança, em ambas as situações, considera que a sua perspetiva e a forma de pensar é única e irrefutável.

De acordo com Piaget (1983), para que a criança desenvolva uma certa autonomia moral é necessário que o respeito deixe de ser unilateral e se transforme num respeito mútuo. Assim, na fase da autonomia moral, entre os 8 e os 12 anos (Fini, 1991), «(...) a moral autónoma é uma moral de cooperação e de respeito mútuo. Isto é, baseada na igualdade, na reciprocidade e no acordo» (Lourenço, 1998, p. 63).

Piaget (1983) afirma que «(...) a criança depois dos 7 anos torna-se, com efeito, capaz de cooperação, porque já não confunde o seu próprio ponto de vista com o dos outros, mas antes os dissocia, para os coordenar» (p. 60).

A criança tende a considerar as intenções, os motivos e as circunstâncias de cada situação específica, para definir a moralidade de determinada ação, «(...) Por volta de 10 anos

a criança passa a perceber a regra como o resultado de livre decisão, podendo ser modificada, e como digna de respeito, desde que mutuamente consentido» (Fini, 1991, p. 60).

Para Piaget (1983),

[o] essencial (...) é que a criança se torna capaz de um início de reflexão. Em vez das condutas impulsivas da primeira infância, acompanhadas da crença imediata e de egocentrismo intelectual, a criança a partir dos 7 ou 8 anos pensa antes de agir e começa assim a conquistar a conduta difícil da reflexão (...) começa a libertar-se do seu egocentrismo social e intelectual e assim se torna capaz de coordenações novas, que terão a maior importância para a inteligência e ao mesmo tempo para a afectividade (p. 62).

As regras morais a que a criança recorre, são aquelas que compreende e que interiorizou como fundamentais, estabelecendo que são alteráveis em função das necessidades individuais de cada um e do contexto em que a situação ocorre.

O desenvolvimento moral é também um processo de construção interior, logo, as relações de constrangimento, em que o controlo é externo, não proporcionam o desenvolvimento da autonomia, em que deve existir um controlo interno. Para as regras serem da criança deverá ser ela a adotá-las ou a criá-las livremente, de acordo com o que para si é importante (Kamii, 1980-1990).

Qualquer criança ou adulto pode agir de forma cooperativa sem que isso surja intrinsecamente, pode ter um comportamento cooperativo mas apenas por obediência. Assim, é necessário permitir à criança liberdade para cooperar espontaneamente, fazer opções e tomar decisões sem ter que seguir a opinião do adulto. «Na medida em que um indivíduo pode escolher e decidir, tem a possibilidade de cooperar voluntariamente com outros e de construir o seu próprio sistema moral de convicções» (Kamii, 1980-1990, p. 51).

Porém, no seu dia-a-dia, a criança depende sempre, de alguma forma, dos adultos com quem se relaciona, existindo irremediavelmente uma relação hierárquica e, como tal, situações em que a criança tem um comportamento por obediência. Como refere Kamii (1980-1990) «[é] impossível evitar totalmente a coerção dos adultos» (p. 51).

Para poder cooperar a criança precisa de se descentralizar, ou seja, alcançar o ponto de vista do outro e, para isso, é fundamental a ajuda do adulto no sentido de ajudar a compreender o que as outras pessoas sentem e pensam.

O adulto pode, gradualmente, ajudar a criança a compreender que existem perspectivas diferentes das suas, pois, na verdade, «[a] criança de quatro anos está bem longe de poder

construir um sistema moral, mas os adultos (...) podem contribuir de um modo importante no sentido de aí chegar» (Kamii, 1980-1990, p. 49).

Quando as crianças infringem as regras, os adultos sancionam as crianças pelo seu comportamento, desta forma, Piaget estudou os dois tipos de sanções, as sanções expiatórias e as sanções por reciprocidade.

As sanções expiatórias são aquelas em que «(...) a qualidade do castigo é estranha àquela do delito, por exemplo, privar de sobremesa alguém que mentiu» (Kamii, 1980-1990, p. 52), não existindo qualquer relação lógica entre mentir e não poder comer sobremesa. Existe sim uma relação injusta entre a sanção estabelecida e o ato sancionado, não desenvolvendo na criança qualquer necessidade de mudar de comportamento.

Neste caso, a criança apenas mudaria o seu comportamento como forma de evitar a punição. Este processo implica que a punição seja suficientemente dura para que a criança mude de comportamento e quando tal não acontece após aplicação da sanção, o adulto procura aplicar um castigo mais severo que o anterior, «(...) criando assim uma escala de coerção» (Kamii, 1980-1990, p. 52).

Porém, as sanções por reciprocidade traduzem-se por um grau de imposição mínimo e estabelecem uma relação lógica com o ato sancionado, por exemplo, «(...) excluir do grupo alguém que mentiu porque a mentira é justamente incompatível com a confiança mútua» (La Taille, Oliveira & Dantas, 1992, p. 54). As sanções por reciprocidade proporcionam à criança a compreensão das consequências dos seus atos, pois levam a criança a remediar o que fez ou a compreender o que acontecerá se mantiver determinados comportamentos inadequados.

Segundo Vinha (1999), «[a]o sentir as consequências dos atos, as crianças vão modificando as ações» (p. 37). Perante uma sanção deste tipo, a criança tem sempre opção de escolha e o adulto transmite à criança quais são as melhores opções para poder corrigir as suas ações anteriores e a criança opta por um dos caminhos, assumindo e/ou remediando as respetivas consequências.

De acordo com Kamii (1980-1990), «[q]uando um adulto deve fazer prova de autoridade, pode fazê-lo de tal maneira que a criança tenha a possibilidade de agir voluntariamente, construindo, por si mesma, as suas próprias regras gerais» (p. 53).

Assim, as sanções por reciprocidade podem consistir em privar temporariamente a criança de algo que estragou, ou a própria criança reparar o que partiu ou estragou. E podem ainda, consistir em enfrentar as consequências dos seus atos, tendo que excluir temporariamente a criança de uma situação de grupo, integrando-a novamente após mudança de comportamento.

Desta forma, o adulto fará com que a criança sinta a consequência do ato sancionado, sendo essa consequência natural. Piaget atribui muita importância a este tipo de sanção, na medida em que considera serem as sanções mais adequadas a usar, «(...) quando for necessário tomar uma atitude, o educador deve-se valer de sanções por reciprocidade» (Vinha, 1999, p. 38).

1.2. A perspectiva Lawrence Kohlberg

Kohlberg considerou que não podemos generalizar quando falamos em desenvolvimento moral. As pessoas não podem ser rotuladas consoante as suas características, porque o ser humano está em desenvolvimento constante. Este autor veio demonstrar que,

(...) o desenvolvimento moral ocorre de acordo com uma sequência específica de estádios, independentemente da cultura, subcultura, continente ou país. Isto significa que não podemos continuar a pensar no carácter moral em termos de alternativas, ou assumir que o carácter é algo que possuímos ou não possuímos. Em vez de se definir de acordo com traços fixos, o carácter moral evoluiu segundo uma série de estádios de desenvolvimento (Sprinthall N. & Sprinthall R., 1993, p. 170).

Desta forma, os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg diferem dos estádios apresentados por Piaget, sendo mais tolerantes e mais flexíveis, podendo adequar-se ao desenvolvimento de cada criança individualmente. Kohlberg defendeu que uma criança pode ter competências em estádios de desenvolvimento distintos, não estando necessariamente num único estádio (Kohlberg, 1975; Sprinthall N. & Sprinthall R., 1993).

Nesse âmbito identificou três grandes níveis de desenvolvimento moral, sendo que cada um deles engloba dois estádios. Para chegar a estas conclusões estudou o sistema de pensamento que as crianças e jovens empregam quando lidam com questões morais.

O primeiro nível denomina-se de Moralidade Pré-Convencional, no qual «[o] valor da moral localiza-se nos acontecimentos externos, "quase" físicos, em atos maus ou em necessidades "quase" físicas, mais do que em pessoas ou padrões» (Fini, 1991, p. 63). No estádio I, a criança age por obediência e as suas decisões morais baseiam-se em quem tem o poder, pois quem tem o poder tem a razão. O comportamento de uma criança nesta fase, caracteriza-se pelo desejo em evitar uma punição física por parte de quem detém um poder superior ao seu, possui uma «[d]eferência egocêntrica, sem questionamento, para o poder ou prestígio superior ou tendência para evitar aborrecimentos» (Fini, 1991, p. 63).

No estágio II, as ações da criança são, na sua maioria, com vista à satisfação das suas próprias necessidades, agindo por negociação, de forma a beneficiar do que for acordado. Neste estágio, a moral, para a criança, traduz-se em questões materiais e instrumentais e a punição do ato sancionado depende do valor material daquilo que foi estragado ou roubado, por exemplo. Isto significa ainda, que é moralmente aceitável roubar desde que a pessoa não seja apanhada, ou bater num amigo desde que a educadora não assista, ou que saía impune. Este pensamento moral denomina-se «hedonismo instrumental e caracteriza-se por falta de respeito humano pelas outras pessoas» (Sprinthall N. & Sprinthall R., 1993, p. 171).

O nível pré-convencional caracteriza-se por uma fase egocêntrica, em que não existe preocupação com o bem estar do outro. No estágio I, existe apenas a preocupação com o próprio e no estágio II, a criança não considera as necessidades de outra pessoa, a não ser que ao fazê-lo, isso lhe traga benefícios (Sprinthall N. & Sprinthall R., 1993). No nível pré-convencional a criança respeita a autoridade e não a regra. A criança ainda não interiorizou as suas próprias regras, sendo importante o educador explorar as regras como um elemento fundamental para a vida em sociedade.

Segundo Vinha (1999),

A moralidade envolve uma série de regras e essas regras só existem porque na convivência entre as pessoas são necessárias. Com o tempo, a criança vai percebendo as consequências do não cumprimento da regra ou da necessidade dessa regra existir (p. 19).

A criança só passará a respeitar e a sentir necessidade de construir as suas próprias regras quando compreender a sua importância. Da mesma forma que poderá deixar de as cumprir com o objetivo de fugir à sanção, ou apenas porque o adulto impôs, mas sim, por compreender a sua importância para a convivência em grupo. Assim, as crianças evoluem moralmente, por conquista de competências do nível convencional, segundo os estádios de Kohlberg, e passam ao estágio de autonomia moral, segundo Piaget.

O segundo nível, o da Moralidade Convencional constitui-se pelos estádios III e IV. O estágio III «caracteriza-se pelo conformismo social» (Sprinthall N. & Sprinthall R., 1993, p. 174), no qual a criança passa a pensar no outro, de forma a que os juízos morais que faz se baseiem no que poderá agradar aos outros e naquilo que poderá ser aceite no grupo a que pertence. A criança começa a conseguir descentrar-se, ou seja, começa a compreender que existem mais perspetivas para além da sua. Como referem Norman Sprinthall e Richard Sprinthall (1993):

O egocentrismo do estágio II é substituído pela capacidade de empatizar, de sentir o que os outros podem estar a sentir ou, como se costuma designar, por um aumento da capacidade de assumir outras perspetivas a nível da adopção de papéis sociais (p. 174).

Existe uma preocupação da criança com o grupo e um conformismo com as normas do grupo; esforça-se para ter um comportamento exemplar no sentido de ser aceite. No estágio III, o pensamento moral da criança depende da opinião da maioria, «o julgamento moral é equacionado de acordo com a ideia de seguir a massa popular dominante» (Sprinthall N. & Sprinthall R., 1993, p. 174). Mesmo que a criança tenha uma opinião divergente, ela vai decidir e seguir o que for referido pela maioria, estando ausente qualquer tipo de relativismo no juízo moral que a criança faz nesta fase da moralidade convencional.

No estágio IV, os juízos morais são feitos segundo as regras determinadas pela sociedade e pelas leis existentes. Assim, este estágio diverge do II e do III na medida em que o indivíduo não tem o objetivo de satisfazer unicamente as suas necessidades pessoais, nem de fazer um juízo moral, consoante o que a maioria das pessoas concorda, decidindo com base nos códigos legais existentes. É neles que assenta o juízo moral que realiza. Porém, a dificuldade desponta quando as leis não bastam para resolver os conflitos ou situações dilemáticas, pois existem situações em que as próprias leis entram em conflito ou não são suficientemente esclarecedoras.

Para conseguir relativizar e compreender determinadas situações extremamente complexas e controversas, é necessário estar num estágio mais elevado, como o nível de moralidade Pós-Convencional. No estágio V do desenvolvimento moral, são ponderados todos os pormenores que envolvem cada situação específica, as motivações e os princípios de cada pessoa envolvida.

Norman Sprinthall e Richard Sprinthall (1993), referem que o raciocínio deste estágio, apesar de ser elevado, não o torna mais fácil,

Raciocinar a este nível requer a capacidade de pensar abstratamente (encarar as leis como um sistema de controlo), pesar pontos de vista conflitantes, ter em conta quer o domínio lógico quer o emocional, tomar posição e, no entanto, permanecer aberto a futuras interpretações da justiça social mais adequadas (p. 175).

No estágio VI, o indivíduo considera os valores de justiça social como universais. Tanto este como o estágio anterior se baseiam em conceitos semelhantes, «os princípios são abstratos, éticos, universais e consistentes» (Sprinthall N. & Sprinthall R., 1993, p.175).

1.3. Papel do educador no desenvolvimento moral da criança

Com base no desenvolvimento moral segundo Kohlberg, a criança em idade pré-escolar encontra-se no nível Pré-Convencional, em que se reconhece como dominada hierarquicamente por outras pessoas que considera superiores e que respeita a regra apenas para evitar ser punida. A criança, nesta fase, não determinou, ainda, os seus próprios valores nem as suas próprias regras.

Já de acordo com Piaget, citado por Kamii (1980-1990), a criança desta faixa etária encontra-se no estágio de heteronomia moral, em que o juízo moral que faz não tem em consideração a intenção nem a motivação da pessoa, sendo as consequências materiais que determinam a gravidade da situação e a punição adequada.

Ambos os autores demonstram que a criança dos três aos seis anos, especialmente durante os três e os quatro anos, se encontra numa fase egocêntrica, em que a sua principal preocupação consiste em satisfazer as suas necessidades pessoais. As relações com as outras pessoas passam pela negociação, de forma a encontrar um caminho que a criança considera que a beneficia.

«Ao relacionarmos-nos uns com os outros, é imprescindível a existência de regras que visam garantir a harmonia do convívio social» (Vinha & Tognetta, 2009, p. 528). É importante que o educador explore com a criança a importância de seguir as normas, para que esta compreenda que as mesmas são fundamentais na convivência com outras pessoas. O meio em que a criança se insere é fundamental, tal como todas as experiências que vivencia ao longo do tempo, com diferentes intervenientes.

Segundo Vinha (1999), «[n]ão 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» (p. 18). De acordo com Piaget, citado por Vinha (1999), o sujeito tem um papel ativo na construção dos valores e das normas. Existe uma interação entre o meio e o indivíduo, em que ambos interferem um com o outro.

Vários fatores e intervenientes contribuem para a construção de valores morais, como a família, os amigos, a escola e até os traços de personalidade de cada pessoa. As relações com pares, em grupo, com pessoas diferentes de várias idades e com diferentes opiniões favorecem o descentramento da criança ao longo do tempo tendo o educador tem o papel fundamental de contribuir para que essas condições existam no dia-a-dia das crianças no jardim de infância.

A qualidade das relações que existem no ambiente social que a criança frequenta e interage estão relacionadas com o desenvolvimento moral e a escola pode contribuir imenso

para isso, tal como a família. É no seu quotidiano, através da convivência social, da confrontação com problemas e conflitos pessoais e, entre amigos, experimentando, fazendo opções e tomando decisões que a criança vai construindo os seus valores e as suas normas (Vinha & Tognetta, 2009). A moralidade não se ensina diretamente, mas transversalmente, «[a] moralidade vai se dando a partir das pequenas experiências diárias que a criança tem ao se relacionar com o outro» (Vinha, 1999, p. 18).

As regras existem para que seja possível a convivência humana, porém, Piaget citado por Vinha (1999), demonstrou que o mais importante não é o facto de seguirmos as regras, mas sim, a razão pela qual o fazemos. Os valores que usamos quando agimos são o que determina a nossa moralidade.

É importante que quando a criança tem um comportamento inadequado, como, por exemplo, quando agride alguém, mente ou desrespeita, que o adulto lhe explique a relevância de não ter aquele comportamento e quais as razões para determinados comportamentos não serem adequados ou corretos.

O que faz toda a diferença é a forma como o adulto o faz, pois isso será determinante no desenvolvimento da criança em relação à compreensão e aceitação das regras, e à sua necessidade e importância. O jardim de infância tem um papel muito importante nesta fase de desenvolvimento da criança, pois, «[q]uanto mais o ambiente oferecido for cooperativo, maior o desenvolvimento da autonomia, e; quanto mais autoritário, maiores os níveis de heteronomia» (Vinha & Tognetta, 2009, p. 528).

Não se pretende desenvolver nas crianças comportamentos heterónomos, e como tal, não se pretende que essas crianças, mais tarde, sejam pessoas movidas por coerção exterior, seguindo princípios consoante o contexto e consoante o que outras pessoas afirmam ser o correto. Se os valores não forem conquistados pelo indivíduo, se não partirem de si, do seu interior e das suas convicções pessoais, as crianças cumprirão as regras sempre por submissão a um poder mais forte ou a um interesse maior.

O habitual é que nos diversos contextos em que a criança convive, em casa ou no jardim de infância, os adultos tendam a impor as regras, de forma a que a criança as cumpra e acate, considerando ser essa a forma de impor autoridade. Mas, deste modo, desenvolvem-se comportamentos por obediência, ao invés de se promover o desenvolvimento da autonomia da criança. Vinha e Tognetta (2009), referem que «[t]ais procedimentos dificultam a compreensão das razões das regras, podendo, a longo prazo, apresentar efeitos indesejados, visto que a criança [...] pode não construir suas próprias razões para seguir regras morais» (p. 530).

É importante ter em consideração que ao darmos oportunidade à criança de, com o tempo, esta construir as suas próprias normas e valores, isso não significa que a criança tenha a noção de justiça. A criança faz uma interpretação muito rígida da regra e não compreende que devem ser tidas em consideração as circunstâncias em caso de incumprimento. Como tal, o educador não pode cair no erro de considerar que a criança é capaz de escolher a sanção mais justa. A criança em idade pré-escolar, ainda egocêntrica, escolhe a sanção da forma mais rigorosa, pois considera que é assim que se faz justiça.

Segundo Vinha (1999), «[n]esses casos, não se pode passar a autoridade da escolha de sanção para a criança, mas sim elaborar a regra com eles» (p. 21). É importante discutir o problema em grupo de forma a que as crianças reflitam e ouçam a opinião das outras crianças e, após consenso, tomar uma decisão e elaborar uma regra.

O educador deve explorar as regras de forma a associar o cumprimento das mesmas a algo bom, a uma sensação positiva, de bem-estar, de orgulho por conseguir cumpri-las, podendo concretizar momentos de reflexão com as crianças sobre as consequências naturais do incumprimento das regras. Tornando-se fundamental que o educador procure sempre compreender o que levou a criança a transgredir as regras e tomar conhecimento das circunstâncias em que a transgressão ocorreu. Assim, antes de aplicar uma sanção, o educador deve sempre ter em consideração a intenção da criança e a consciência da mesma face à transgressão, através da observação e do diálogo.

Diante de transgressões idênticas por parte de crianças distintas, importa que o educador tenha em consideração esses acontecimentos no diálogo com as crianças e na atribuição de sanções, de forma a não criar situações injustas. Caso contrário, as regras não representarão a igualdade em termos de direitos e deveres entre todas as crianças, o que poderá levar a criança a um conflito interior e alguma confusão face a situações contraditórias ou possivelmente injustas.

Capítulo 2 – Importância da clarificação de valores

Os valores humanos são fundamentos morais e espirituais da consciência humana. Todo ser humano pode e deve tomar conhecimento da importância da vivência desses valores para alcançar a arte de viver em paz consigo mesmo, com as pessoas e com o mundo que o rodeia. Uma das causas de tantos conflitos que afligem a humanidade está na negação dos valores como suporte para o desenvolvimento integral do indivíduo e da sociedade (Ostrowski, n.d, p. 3)

Não existe um conjunto de valores corretos, e ninguém ensina valores, nem mesmo um educador. Os valores desenvolvem-se naturalmente em cada pessoa. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), «[v]alores que não se “ensinam”, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros» (Ministério da Educação, 1997, p. 52).

Se o valor não for tomado como seu, pela própria pessoa, não será realmente um valor que a pessoa nutra, aplique e defenda no seu dia-a-dia. Não irá ser por tentarmos impor valores às crianças, que estas irão deixar de cometer erros que são naturais e fazem parte do processo de desenvolvimento de cada pessoa ao longo da vida.

Segundo Simon (1971),

Os valores não podem ser dados a ninguém. Ninguém pode valorar por outro. Cada indivíduo tem de encontrar os seus próprios valores. (...) um processo que dura a vida inteira, de procura de um quadro de valores praticáveis para continuar a viver e mesmo para morrer por eles (pp. 33-34).

É importante levar a criança a refletir sobre si própria e sobre as suas vivências até então, pensando no que é realmente mais importante para si.

Segundo Valente (n.d.),

[o] fundamento principal da clarificação de valores é o de que as pessoas podem ser ajudadas a debruçarem-se sobre as questões de valores e a integrarem as suas escolhas, podendo então continuar a fazer isso pela vida fora, aumentando a sua possibilidade de autodirecção esclarecida (p. 4).

O mundo moderno em que atualmente vivemos, cheio de opções e oportunidades em nosso redor, pode ser muito rico no leque de experiências e vivências que podemos presenciar desde muito novos.

De acordo com o Ministério da educação (1997),

É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir. A educação para os valores acontece, assim, em situação, num processo pessoal e social de procura do bem próprio e bem colectivo (p. 52).

Mas pode ser em simultâneo muito confuso para as crianças, dificultando o desenvolvimento de valores claros e concisos. O acesso à informação contribui para o

desenvolvimento da criança, influenciando na forma de pensar, de refletir, de comparar situações. Ou seja, concorre para a consciencialização do que é certo e do que é errado. O estilo de vida da criança, os lugares que frequenta, os programas de televisão a que assiste e as pessoas que conhece, contribuem para o seu processo de valoração.

Segundo Raths, et al. (1978b), «[as] pessoas crescem e aprendem através de experiências. Destas podem resultar orientações gerais para o comportamento. Estas orientações tendem a construir uma direção para a vida e podemos chamar-lhes valores» (p. 45). Se as pessoas evoluem através das experiências isso significa que mudam.

Essa mudança pode ocorrer também ao nível dos valores por influência das vivências e das circunstâncias por que as pessoas passam. Assim, não sendo as relações de uma pessoa com o mundo constantes, os valores podem, de igual forma, modificar-se. Tal como referem Raths, et al. (1978b), «[c]omo orientações do comportamento, os valores modificam-se e amadurecem, à medida que as experiências se modificam e se tornam mais maduras» (p. 46).

Os valores estão presentes no nosso dia-a-dia e são colocados em causa em situações bastante complexas, isto é, que vão para além de questões sobre o que é certo ou errado, verdadeiro ou falso, bom ou mau. O comportamento nessas circunstâncias do quotidiano é também intrinsecamente questionado, pois envolve conflitos, dilemas, comparações, balanço de prós e contras e julgamentos morais, resultando numa ação que refletirá todos esses fatores e os valores mais importantes para a pessoa.

2.1. Distinção entre valores e processo de valorização

Os valores e o processo de valorização são conceitos distintos, segundo Raths, et al. (1978b), o processo de valorização resulta do pressuposto de que «(...) quaisquer que sejam os valores que uma pessoa adquira, estes devem funcionar tão eficazmente quanto possível para que essa pessoa se relacione de maneira inteligente e satisfatória, com o seu mundo interior e exterior» (p. 47).

O processo de valorização ajuda a clarificar e a definir os valores, mais particularmente, compreender se o que consideramos como valores pessoais, são realmente valores presentes na nossa vida ou se representam outros indicadores, como objetivos ou propósitos, aspirações, atitudes, interesses, sentimentos, crenças ou convicções.

Os valores podem facilmente ser confundidos com estes indicadores dos valores, isto porque, os valores podem surgir a partir das nossas crenças, objetivos ou sentimentos. Constituem indicadores que podem assinalar a presença de um valor mas que não são valores. Para chegarmos a esse nível de clarificação dos nossos próprios valores, os autores Raths, et al.

(1978b), definiram sete critérios para definir um valor, que estão agrupados em três processos: o de escolha, o de apreciação e o de atuação.

No processo de escolha, o primeiro critério consiste na «escolha livre», ou seja, para que algo tenha significado pessoal e percorra a nossa vida ao longo do tempo, tem que ser escolhido de forma livre e longe de qualquer tipo de coerção.

No caso das crianças, mesmo existindo um acompanhamento por parte do adulto (autoridade), a escolha da criança tem que ser livre, pois ao existir coerção, o valor não será profundamente valorizado e não permanecerá muito tempo com a criança. Se o valor só existir na presença da autoridade ou perante algum nível de imposição, então esse não poderá ser considerado um valor para a criança.

O segundo critério caracteriza-se por «escolha de entre alternativas». Para definir um valor é necessário que a pessoa em causa tenha várias opções de escolha e que tenha consciência de todas as alternativas. Os autores afirmam que quanto mais alternativas existirem, maior é a probabilidade de se descobrir algo que, de facto, valorizamos.

O terceiro critério implica uma «escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa». A seleção de uma alternativa deve ser refletida e com o total conhecimento das consequências de cada uma das opções para que seja possível fazer uma escolha informada. Uma escolha que é feita compulsivamente não contribui para a clarificação de um valor.

Deste modo, é importante que a criança seja sempre informada do que é certo ou errado e principalmente, que compreenda a razão. Para que tenha sempre consciência das escolhas certas ou erradas por que poderá optar e as inerentes consequências, decidindo de forma refletida se cumprirá ou não as regras.

No processo de apreciação insere-se o quarto critério de valorização «elogiados e aplaudidos», que significa que os valores que tomamos como nossos têm conotações positivas. Um valor é defendido, elogiado e respeitado pela pessoa que o interiorizou, podendo haver, contudo, escolhas, que mesmo tendo sido realizadas de forma livre e refletida, não nos proporcionam sentimento de felicidade.

Segundo Pérez e Pozo (2007),

[o]s valores que uma pessoa defende são responsáveis pelos objectivos que se propõe atingir e, também pelos parâmetros que utiliza para dar importância àquilo que quer conseguir. A influência dos valores tem consequências quando se opõe à auto-estima e ao autoconceito (p. 15).

Para Raths, et al. (1978b), a definição de valor não engloba escolhas que transmitam sentimentos negativos, considerando que nós julgamos os nossos próprios valores positivamente.

A este processo pertence ainda o critério de «afirmação», em que é natural querermos afirmar as nossas escolhas e desejarmos que as outras pessoas saibam quais são os nossos valores, ou seja, respeitamos e defendemos os nossos valores. Uma escolha que nos transmite vergonha e da qual não queremos que haja conhecimento, não é uma escolha positiva e, como tal, não se pode definir como um valor.

O último processo é o de atuação, que inclui o critério «actuação de acordo com as escolhas» que remete para o facto de que, quando encaramos um valor como nosso, esse valor deve estar presente na nossa vida e no nosso comportamento. Se falamos sobre algo que não influencia em nada a nossa vida ou nunca experienciámos, então certamente não pertencerá ao nosso quadro de valores. E ainda, o critério «repetição» que define quando algo na nossa vida atinge a categoria de valor, isso significa que influencia o nosso comportamento nas mais diversas ocasiões, de forma persistente e constante.

Todos estes processos e critérios definem como ocorre o processo de valorização do qual resulta a clarificação do nosso quadro pessoal de valores.

2.2. Processo de valorização com as crianças

2.2.1. O critério da escolha

De acordo com Raths, et al. (1978b), o critério da escolha é fundamental no processo de valorização, principalmente quando desenvolvido com crianças que nascem num mundo imenso, complexo e diversificado, em que a capacidade de definir o que é importante para si se torna imprescindível.

Segundo Rauber (2007), «(...) se não reconhecermos a capacidade de a criança pensar sobre suas ações e orientar o seu agir com base [no] raciocínio, estaremos considerando-a, implicitamente, como ser destituído de racionalidade, ou seja, como ser irracional» (p. 8).

Por vezes o adulto restringe à criança as alternativas disponíveis, ou elimina opções, mantendo apenas uma que pode, inclusivamente, não corresponder à sua opção preferida. Nessa situação, a escolha que a criança irá fazer não poderá representar um valor para si. Por exemplo, se o adulto disser à criança «Ou te sentas sossegada ou ficas de castigo», está a proporcionar-lhe uma escolha entre duas alternativas indesejadas pela criança. ou dar como escolha em forma de pergunta «Rita, não queres sentar-te naquela cadeira ali ao canto?».

Se proporcionamos às crianças escolhas de duas alternativas em que qualquer uma delas é indesejada pela criança. A criança não irá ficar satisfeita com o seu próprio comportamento e estará a agir não por escolha, mas por coerção. Uma opção poderia ser modificar uma ação autoritária por uma ação sugestiva «Rita, não queres sentar-te naquela cadeira ali ao canto? Ou trocar de cadeira com o colega Miguel?».

Segundo Raths, et al. (1978b),

A menos que abramos as decisões e incluamos alternativas que uma criança possa realmente preferir, podemos dar simplesmente a ilusão de escolha, pelo menos em termos de sua teoria de valores. Os valores devem crescer de escolhas pensadas e apreciadas de entre um número suficiente de alternativas (p. 59).

Deste modo, a preocupação quando decidimos dar opção de escolha às crianças, é de nos certificarmos de que as alternativas têm significado para elas, pois a criança pode até nem compreender totalmente o que significa alguma das opções. Para nos certificarmos que a criança tem conhecimento do que cada opção envolve, devemos fazer uso do diálogo, perguntando à criança o que pensa que determinadas escolhas significam. Caso a criança não compreenda devemos explicar de forma prática e clara para que possa entender.

Do ponto de vista do processo de clarificação de valores, é inútil solicitar a uma criança que escolha perante um leque de opções das quais não entende o significado. Para que a criança compreenda o significado das opções que tem, é fundamental que conheça as consequências prováveis de cada escolha.

É, portanto, essencial que o educador mantenha esta preocupação de ajudar as crianças a verem as consequências que podem provir das suas escolhas. Desde que a criança esteja consciente das possíveis consequências e as aceite, a escolha torna-se clara e com significado.

O educador deve reconhecer que a criança necessita de ser realmente livre nas suas escolhas existindo, contudo, situações em que isso não é possível uma vez que a escolha pode colocar em causa a sua segurança e a dos outros. Em situações como esta não podemos enganar a criança demonstrando que é livre de tomar as suas decisões, desapontando-a em seguida, ao recusar aceitar a sua escolha.

Quando não queremos que a criança escolha determinada alternativa, o importante é informá-la claramente que essa alternativa está fora dos limites possíveis das escolhas.

Para que a criança não fique confusa e não deixe de acreditar que tem oportunidade de realizar as suas escolhas, tal como afirmam Raths et al. (1978b), o educador deverá ser bastante claro e assertivo quando não aceita as escolhas. No caso de determinado conjunto de

alternativas não respeitarem os limites razoáveis para uma criança, o educador deve ser específico e não colocar essas hipóteses às crianças. Deverá evitar fazê-lo apenas para parecer que a criança tem opção, pois se a criança a escolher, terá de ser negada.

Os autores frisam que uma escolha coerciva não é uma escolha, pois, «[n]ão é provável que os valores resultem de uma escolha imbuída de medo ou sedução por exemplo» (Raths et al., 1978b, p. 61). Isto não significa que os educadores devam aceitar quaisquer que sejam as escolhas das crianças. As áreas, locais, atividades ou materiais que representam perigo são indicados às crianças como tal. Sendo explicado que não os poderão escolher uma vez que as consequências dessas escolhas não são toleráveis.

Em situações de comportamento imprudente por parte da criança, os autores afirmam que o educador deve indicar à criança que não deve ter comportamentos desse tipo porque as regras não permitem que essas coisas aconteçam não sendo, portanto, toleráveis. Referem, ainda, que no momento em que uma criança manifesta esse tipo de comportamento se deve intervir diretamente e conversar individualmente com a criança.

2.2.2. Os valores são pessoais também para as crianças

Como já foi referido anteriormente, os valores têm origem nas experiências e vivências de cada pessoa e, como tal, não são transmissíveis. A valorização é um processo pessoal, em que cada pessoa integra as suas escolhas no seu estilo de vida, e a informação existente sobre os valores não contribui para a clarificação de valores. Visto que, a experiência pessoal é fundamental ao processo, é através dela que construímos o nosso quadro de valores pessoal.

Segundo Raths et al. (1978b),

(...) estamos a tratar com uma área que não é uma matéria de provar ou de consensos, mas uma questão de experiência. Se uma criança diz que não gosta de algo, não parece apropriado que uma pessoa mais velha lhe diga “Não devias gostar disso” (...) Se estes interesses cresceram da experiência da criança, são consistentes com a sua vida (pp. 64-65).

Se a criança desenvolveu o gosto ou interesse por algo, não devemos tentar impor o contrário, pois a vontade da criança, os seus interesses e gostos também devem ser valorizados, considerando sempre os limites de segurança da própria criança e das restantes, bem como as regras estabelecidas no grupo.

O papel do educador é ajudar a criança a desenvolver valores e a refletir sobre situações das quais podem originar um ou mais valores.

Porém, não é possível transmiti-los à criança, porque, também não cabe ao educador ditar quais as experiências que a criança vai viver e em que ambientes ou circunstâncias. «O desenvolvimento dos valores é um processo pessoal que dura a vida toda. Não é nada que fique completo na adolescência ou juventude» (Raths et al., 1978b, p. 66).

2.2.3. Papel do educador no processo de valorização

A atitude do educador e a sua postura em contexto de jardim de infância representam para as crianças um modelo a seguir, e, segundo Valente (n.d.), «[t]odas as actividades em que se envolve o professor desde os livros ou textos que sugere ou escolhe, as experiências que selecciona, os trabalhos de casa que recomenda ou pede, tudo isto implica uma hierarquia de valores» (p. 1).

O Ministério da Educação (1997) refere que,

[s]ão os valores subjacentes à prática do educador e o modo como este os concretiza no quotidiano do jardim de infância, que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da educação para os valores (p. 52).

Significa que aquilo que o educador faz diariamente, tem maior importância e influência nas crianças do que aquilo que lhes diz. Estando o educador a transparecer os seus próprios valores através do seu comportamento. De acordo com Ostrowski (n.d.), «[u]m educador pode ensinar bem, pode utilizar métodos adequados e variados, mas se o seu discurso não for coerente com sua prática e com sua conduta, será um discurso vazio que não encontrará eco entre seus educandos» (p. 8).

É também fundamental a relação que o educador constrói com cada criança, de modo a que cada uma se sinta valorizada, respeitada e acarinhada. Esta relação entre o educador e a criança beneficia a evolução da mesma e o seu desenvolvimento pessoal e social, na medida em que promove a sua autoestima e encoraja a criança nas suas relações no seio do grupo.

O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, 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).

Ao manter uma relação com o educador que a faz sentir segura e que contribui para o seu bem-estar no jardim de infância, a criança estará a construir progressivamente um autoconceito positivo. «[O] processo de construção de um auto-conceito positivo supõe um

apoio ao processo de crescimento em que cada criança e o grupo se vão tornando progressivamente mais independentes e autónomos» (Ministério da Educação, 1997, p. 53).

Para que o educador possa ajudar as crianças a desenvolverem os seus valores, os autores Raths, et al. (1978a) referem que a atitude a tomar se baseia em:

- a) Encorajar as crianças a fazerem mais escolhas e a fazê-las livremente;
- b) Ajudá-las a descobrir alternativas quando confrontadas com escolhas;
- c) Ajudar as crianças a pesar as alternativas reflectindo nas consequências de cada uma;
- d) Encorajar as crianças a considerarem aquilo que apreciam e acarinhos;
- e) Dar-lhes oportunidades para afirmarem as suas escolhas;
- f) Encorajá-las a actuarem, comportarem-se e viverem de acordo com as suas escolhas;
- g) Ajudá-las a tomarem consciência dos comportamentos repetidos ou sistematicamente na sua vida (p. 68).

Através destes aspetos o educador ajuda as crianças a realizar o processo de valorização, percebendo aquilo que realmente consideram importante. Esta atitude por parte do educador distingue-se bastante da atitude autoritária de tentar impor um determinado conjunto de valores.

Segundo Lins e Silva (2010),

(...) a escola não deve ter apenas a intenção de ministrar o ensino de valores humanos aos educandos, mas sim de resgatar virtudes já existentes e incentivar a práticas de boa convivência, proporcionar a reflexão sobre uma consciência ética, pois os valores não são impostos como um código de conduta, mas como um incentivo a refletir para que o aprendiz possa fazer melhor suas escolhas (p. 10).

De acordo com Lins e Silva (2010), «[c]ompete ao educador desenvolver propostas interdisciplinares, assim como transdisciplinares, ou seja, fazer intercâmbios e encontrar estratégias metodológicas para discutir os valores em cada área do conhecimento, ampliando também para os temas transversais (p. 10)».

Capítulo 3 – Ambiente democrático no jardim de infância

O mais importante numa sala de jardim de infância é construir um ambiente cooperativo, que proporcione às crianças situações de interação e onde se estabeleçam relações comunicativas entre crianças e entre crianças e adultos.

Não adianta explorar os nossos direitos e deveres ou as normas que devemos seguir e porquê ou explorar situações dilemáticas para desenvolver a moralidade, se, na prática, isso não estiver presente no ambiente educativo que as crianças frequentam diariamente.

Tal como Vinha (1999) refere, «[a] preocupação deve ser construir esse ambiente, em que as crianças interajam, pautando pelo respeito, sem coerção ou pressão. Favorecer que a criança tome pequenas decisões e assuma responsabilidades» (p. 23). Desta forma, a criança expande gradualmente o seu conhecimento e o educador explora transversalmente temas realmente importantes para o desenvolvimento da criança.

Segundo Wall (1975), se o adulto se limitar a declarar a escolha correta à criança e a impô-la de forma autoritária, sem apresentar mais nenhuma possibilidade, nem a orientar nas suas previsões e escolhas, estará a favorecer a «acomodação» da mesma. Desta forma, a criança habituar-se-á a não reagir e a não procurar as suas próprias respostas, nem a colocá-las à prova em situações reais.

Uma tal atitude não autoritária dá lugar a um equilíbrio progressivo entre a assimilação e a acomodação. E conseqüentemente favorece dois outros aspetos do comportamento: a abordagem de problemas com um entusiasmo sempre novo e um certo grau de autonomia e de independência pessoais (Wall, 1975, p. 127).

O educador deve ter consciência se está a contribuir para um ambiente democrático na sala de jardim de infância onde atua ou se, pelo contrário, assume uma postura de cariz autoritário, de acordo com o Ministério da educação (1997), «[a] participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social [das crianças]» (p. 53).

Num contexto de postura autoritária predomina a designação “não” para tudo o que não é permitido. A criança pode sentir receio da punição e não ser capaz de tomar decisões e assumir responsabilidades e pode adquirir com o tempo posturas decorrentes do medo de errar preferindo ficar numa posição passiva em relação ao que ocorre em seu redor. Num ambiente autoritário, o educador adota uma postura que não dá espaço à criança para agir, realizando tudo pela criança, mesmo sendo esta capaz de o fazer (Vinha, 1999).

Um educador autoritário dita as regras, define e afirma o que beneficia ou não a criança, relata conhecimentos e tenta incuti-los não proporcionando à criança situações que lhe deem a hipótese de descobrir e reinventar. Na rotina do educador e das crianças, é fácil que o educador tenda a realizar as tarefas básicas da criança no seu lugar, pensando que está a ajudar. Porém, a criança é capaz e só se desenvolve se lhe derem oportunidade para fazer, experimentar e desafiar as suas competências (Vinha, 1999).

Um ambiente autoritário é um ambiente em que não é permitido que a criança faça as coisas por ela mesma. O democrático é o contrário, é aquele ambiente em que a criança planeja junto com o professor quais atividades vão ter naquele dia. (...) É o ambiente em que as crianças montam os cantinhos, pegam os materiais e estes são compartilhados. A criança é quem decide e o ritmo dela é respeitado (Vinha, 1999, p. 23).

Quando uma criança demora mais tempo numa atividade de desenho, por exemplo, não há necessidade de pressionar a criança dizendo que é a última e que o grupo inteiro está à espera que termine a atividade, uma vez que, quem já terminou se pode dedicar a explorar livremente outras áreas e a fazer outras atividades. Desta forma, respeita-se o ritmo de cada criança.

Este ambiente é positivo para a criança a todos os níveis, incluindo no âmbito dos conflitos. Segundo Vinha (1999), «[n]esse ambiente democrático, diante de um conflito, as crianças vão pensar outra maneira de resolvê-lo, sem usar as mãos os dentes, cotovelo, joelho, pé» (p. 24).

3.1. O respeito pelas regras

Para que a criança respeite, aceite e atribua importância ao que o adulto diz é necessário que esteja habituada a receber normas e recomendações desde cedo, como por exemplo, não mexer em facas ou não atravessar a rua sozinha.

A segunda condição necessária para que a criança possua o sentimento de obrigação e de aceitação intrínseca pela norma, é que a norma parta de uma pessoa que a criança respeite, que ame e tema simultaneamente (Vinha, 1999). O facto da norma partir de uma pessoa que a criança respeita, não significa que a regra tenha sido criada por ela. A função do adulto é fazer cumprir a regra e relembrar a criança da importância e da necessidade de a cumprir, ainda que a mesma tenha sido criada em conjunto com a criança.

Pode porém, ser necessária por parte do adulto, uma atitude que demonstre que está atento e que detém autoridade. O adulto ao advertir para o cumprimento da regra, deve fazer-se valer da importância da regra e não da sua autoridade uma vez que o que se pretende é que a criança cumpra porque a regra o dita e não porque o adulto está a ordenar.

Nem somente amar, nem somente temer é suficiente para que a criança nutra esse sentimento de aceitação intrínseca por uma regra imposta pelo adulto (Vinha, 1999). A criança pode sentir medo de alguém que não conhece bem, mas esse medo não implica que a criança se sinta obrigada a respeitar a indicação ou a ordem dessa pessoa. A criança pode não agir de forma incorreta na presença dessa pessoa por medo, mas quando a pessoa não está por perto, a

criança já não a terá em consideração e estará à vontade para agir novamente. «Então o medo não causa aceitação interior a norma nenhuma» (Vinha, 1999, p. 25).

Todavia, a criança pode amar muito uma pessoa e não respeitar igualmente as normas adotadas por essa pessoa, como por exemplo, o amor pelo irmão mais velho. A criança ama o irmão, porém, não sente essa aceitação interior da regra estabelecida. «Esse primeiro respeito, Piaget chama de respeito unilateral. É o respeito de um lado só, que a criança tem pelo adulto. A criança vê o adulto como o mais forte, como aquele que sabe mais» (Vinha, 1999, p. 25).

A criança constrói uma ideia do educador que nunca possibilita o facto de ser uma pessoa como ela e estabelece uma relação desigual, tal como a que estabelece com os pais, em que engloba amor, respeito e medo simultaneamente. Mas o medo que a criança sente nestas relações é diferente do medo que sente pela pessoa que lhe é estranha. Numa relação de proximidade a criança sente medo de ser punida ou mesmo de perder o amor e o carinho dos pais ou do educador.

Estabelecer uma relação de respeito mútuo em que não existe presença autoritária é muito importante para a criança, pois «[a]s relações de respeito mútuo, entre pessoas que se consideram iguais, levam a uma moral autónoma» (Vinha, 1999, p. 26). A criança em idade pré-escolar não consegue ver o adulto como igual a si ao invés dos seus amigos que são considerados pelas crianças como todos iguais entre si. Então, para que a criança estabeleça relações de respeito mútuo necessita de interagir com crianças da sua idade.

3.2. Limites

Os limites são fundamentais para as crianças ajudando-as a situar-se no espaço social e levando-as a compreender diferentes contextos nos quais distinguem gradualmente os limites inerentes a diferentes situações sociais.

No desenvolvimento pessoal, para Piaget, os limites são necessários e eles precisam existir. A criança necessita disso para se sentir amada, protegida. Para chegar à autonomia, ela precisa primeiro dos limites colocados pelo adulto. Depois ela irá construindo os seus próprios limites (Vinha, 1999, p. 24).

Quando a criança testa os limites, ela irá certificar-se se são realmente necessários ou não. No entanto, no caso de um adulto tomar uma posição com conhecimento da criança, se verificar que, depois, no momento devido, não se cumpre o que tinha sido estabelecido, a criança perde o respeito pelas normas criadas com esse adulto. Os limites vão se perdendo e a

criança vai tendo consciência de que com aquela pessoa, mesmo que seja chamada à atenção, não haverá consequências.

Os limites, ao situarem a criança no espaço social, levam-na a compreender até onde pode ir em cada situação e com cada pessoa.

É natural que a criança para saber quais são os limites tenha que os testar, principalmente se não estiver habituada a ter limites. Não é expectável que a criança reconheça a existência de limites na sala de jardim de infância se também não os tiver em casa, pelo menos até os reconhecer. O educador deve demonstrar gradualmente quais são os limites

Mas, segundo Vinha (1999),

(...) A resposta que os educadores vão dar será diferente diante do mesmo ato, e isso é saudável. Se a criança não tem esses limites, o fato de o professor dar uma resposta adequada vai fazê-la perceber algo e, talvez, seja o único ambiente em que ela interage que está auxiliando no desenvolvimento do respeito ao outro (p. 27).

3.3. Rebeldia

A rebeldia é um comportamento comum em idade pré-escolar verificando-se quando a criança procura constantemente desafiar o poder do adulto, dizendo, por exemplo, «não vou fazer isso e tu não podes obrigar-me» ou «não quero ir para aí e não vou». A criança sente necessidade de desafiar as normas, mas tem noção de que está a ter um comportamento errado. «Por vezes, essa é a única forma da criança tentar ter poder e independência. Outras são rebeldes quando se sentem muito fortes e quando o seu próprio poder as assusta» (Brazelton & Sparrow, 2013, p. 91).

Apesar da criança estar a necessitar de limites nestas situações, é importante verificar se a atitude da criança é mesmo significativa ou se não passou de um momento de rebeldia demonstrativo do seu poder. Deve-se analisar a possibilidade da criança estar a tentar transmitir alguma mensagem por via do comportamento desadequado.

A criança pode querer mostrar que precisa que a compreendam e a respeitam. Se a situação não for exigente ao ponto de ser necessário tomar uma atitude objetiva, o importante é não dar relevo à situação e encará-la com bom humor.

Caso contrário, se o que está a ser exigido à criança for realmente importante, convém, tal como Brazelton e Sparrow (2013) referem, manter-se calmo e firme para captar a atenção da criança e repetir a exigência, demonstrando-lhe que não tem opção e que terá de fazer o que

lhe é pedido, ainda que não goste ou não lhe apeteça. O adulto deve manter a calma, para que isso seja transmitido à criança e para que ambos se concentrem no que a criança deve fazer.

É importante mostrar à criança as consequências, devendo ser apresentadas as positivas em primeiro lugar, a recompensa, o lado bom do que tem de fazer e, caso a criança não reaja à recompensa mencionada, então, refletir as consequências naturais e negativas do seu comportamento.

«O aspeto mais importante das consequências, sejam elas positivas ou negativas, é a sua aplicação imediata» (Brazelton & Sparrow, 2013, p. 92). Isto significa que caso a recompensa seja ignorada pela criança, recusando-se a cumprir a regra, então, não poderá haver hesitação em aplicar ou demonstrar a consequência à criança.

E não poderá existir lugar para negociação ou último pedido. Deve, contudo, ser explicado à criança que lhe foi dada a oportunidade e que ela não aproveitou, e que, por isso, terá que experienciar as consequências do seu comportamento. Assim, numa próxima vez, a criança sabe que não vai ter diversas hipóteses para recusar nem vai poder voltar atrás. Sabe que vai ter de aceitar as consequências caso se recuse a cumprir as regras.

Para que os limites não sejam encarados pela criança como algo pesado, negativo e que a “persegue”, é importante transmitir-lhe que também tem ao seu dispor imensas coisas que são permitidas, e que as regras nos demonstram o que podemos e não podemos fazer.

Clerget e Costa-Prades (2008) afirmam que «[e]xistem também muitas permissões sobre as quais é bom insistir, pois elas permitem aceitar melhor as regras. Certas crianças recebem tantas interdições que ficam sem saber o que podem verdadeiramente fazer!» (p. 29). As crianças precisam que o educador lhes diga quando agem mal, mas também precisam de palavras de incentivo quando agem corretamente e quando cumprem as regras.

De acordo com Brazelton e Sparrow (2013), uma criança que não sabe quais são as regras ou não as tem como certas, pode ter tendência a desobedecer, embora também possa acontecer em situações em que a criança tem conhecimento das regras, mas não suporta a frustração que sente por ter de cumpri-las.

Os autores acima mencionados sugerem que o adulto, perante a desobediência da criança, deve manter a seguinte postura:

- Manter o autocontrolo e a calma, pois a criança necessita de aprender consigo própria a lidar com as frustrações;
- Avaliar as motivações da criança para ter desobedecido;
- Questionar se a criança sabe qual é a regra que se espera dela, e verificar se a criança entende que a regra se aplica a essa mesma situação;

- Criar oportunidades para aprendizagem das regras. Neste caso, se a criança se demonstrar realmente surpreendida por ter feito mal e não o quiser fazer mais, a sanção pode não ser necessária. Porém, pode sempre reparar o que fez de errado;
- Utilizar o nosso comportamento e comentários para demonstrar à criança em que situação foi desobediente, de preferência numa voz calma e baixa para captar a sua atenção. Os autores referem como muito útil em qualquer idade a seguinte frase, «[n]ão podes fazer isto. Se não és capaz de te controlar, tenho de te impedir» (Brazelton & Sparrow, 2013, p. 94).
- Recorrer a táticas disciplinares (pausa, isolamento, suspensão de privilégios, entre outras).

O importante é a criança aprender com os seus erros, perceber o mal que fez e o que isso provocou nos outros. É necessário o educador compreender que razões a levam a desobedecer, para adequar a resposta ao seu comportamento. No caso da criança que desobedece para chamar a atenção, «(...) precisa de uma resposta que não inclua uma maior atenção, para evitar dar mais força à desobediência» (Brazelton & Sparrow, 2013, p. 94).

Porém, o educador não pode menosprezar os momentos em que a criança não está a desobedecer, para poder dar-lhe atenção nessas alturas, pois a criança que desobedece também necessita de atenção.

Quando a criança desobedece porque não consegue resistir «(...) precisa também de enfrentar as consequências do seu comportamento e de tentar remediar o que fez. Mas deveria também ser ajudada a conhecer os seus impulsos e a controlá-los» (Brazelton & Sparrow, 2013, p. 94). Se a criança aprender formas de autocontrolo evitará imensos comportamentos desobedientes, o que a fará sentir-se melhor consigo própria e com os outros.

3.4. A criança que agride

«A criança que maltrata as outras é provavelmente uma criança insegura» (Brazelton & Sparrow, 2013, p. 89), podendo sentir-se mais segura fazendo mal a uma criança mais nova, mais pequena ou aparentemente mais vulnerável.

Essa vulnerabilidade pode estimular a criança e, ficando exaltada, pode agredir a outra criança, empurrando, arranhando ou batendo, por exemplo.

Porém, segundo os autores Brazelton e Sparrow (2013), nesta situação ambas ficam assustadas e é natural que ambas necessitem de ser reconfortadas. A criança agredida tem que

ser protegida e aconselhada a defender-se, pois, por vezes, a criança que agride recua perante a defesa da outra criança, por não esperar esse comportamento.

As crianças que agredem precisam da ajuda do educador, pois, por vezes têm uma autoconfiança muito frágil e quando outra criança reage na defensiva, a sua autoestima ressent-se. É importante procurar entender a razão dessa insegurança e estar atento aos momentos em que a criança se sente segura e confiante, reforçando isso. A criança que agride,

Talvez ainda não tenha aprendido a procurar a amizade dos outros ou talvez a sua capacidade de interagir com os pares, de negociar e fazer compromissos, de controlar o seu génio, seja ainda demasiado limitada para poder manter os amigos (Brazelton & Sparrow, 2013, p. 89).

Capítulo 4 – Controlo emocional da criança

Na idade pré-escolar, um dos principais objetivos a atingir com vista ao bem estar, autoestima e desenvolvimento da criança é o do equilíbrio e o do controlo emocional. Todas as vivências emocionais da criança na sua infância representam um grande marco na sua memória e no desenvolvimento da sua personalidade. Do mesmo modo que o ambiente em que a criança está inserida no seu quotidiano habitacional e escolar também tem influência, sendo fundamental um clima de tranquilidade e serenidade onde o afeto é transversal a todas as rotinas e atividades do jardim de infância.

La Escuela infantil, tiene (...) una responsabilidade clave. Se trata de ofrecer a los pequeños la oportunidad de tener la experiencia gratificante de sentir con el outro, de conocer las alegrías y las tristezas de los demás y compartirlas, de conocer los éxitos de los demás y alegrarse con ellos, de conocer los fracasos y ayudarles a aceptarlos y superarlos (Arribas, n.d., p. 77).

O controlo emocional da criança é fundamental, não só nas suas relações como em todas as situações em que terá que resolver um problema como numa situação inesperada que a impeça de realizar o que pretendia e a leve a pensar numa alternativa ou simplesmente a aceitar a situação, por não existir alternativa. Estas situações para uma criança de 3 anos podem representar uma situação de grande frustração.

Segundo Noronha Z. e Noronha M. (1992) a frustração surge da não realização de um comportamento motivado. Quando a criança está motivada para realizar determinado comportamento ou ação, não vai compreender se acontecer algo que a impeça de o fazer, ainda que o motivo seja objetivo e irrefutável. A criança apenas irá pensar no que queria fazer e pode

não saber lidar com essa emoção, reagindo de acordo com a sua capacidade de resistência à frustração. Sendo que, para Arribas (n.d.), a resistência à frustração se caracteriza pela:

Capacidad para soportar el afecto de las emociones desagradables o de las situaciones de frustración. Unicamente, a través de la experiencia de superar las situaciones desagradables o de soportarlas si son inevitables y de hacer frente a la frustración, se adquiere la posibilidad de ser capaz de tolerar estas situaciones sin que impliquen un problema excesivo (n.d., p. 78).

Para se desenvolver alguma resistência à frustração é necessário que as crianças enfrentem situações características dessa emoção no sentido de as poderem superar e encarar esses momentos como vitórias pessoais. Neste processo, o papel do educador é fundamental, reforçando positivamente a vitória da criança e orientando-a de forma a fazê-la compreender como deve agir para se manter calma e perceber a situação, aprendendo com ela. Segundo Noronha Z. e Noronha M. (1992), o sentimento de frustração pode provir de três situações distintas:

- quando não se consegue atingir o objetivo por causa de num obstáculo;
- se não se atinge o objetivo apesar de realizar o comportamento necessário;
- quando o resultado é diferente do desejado, apesar de se ter realizado o comportamento necessário e atingido o objetivo (p. 81).

Assim, a frustração manifesta-se mediante duas condições: «obstáculo ou erro na escolha do objetivo; relação entre o obstáculo e o comportamento motivado» (Noronha Z. & Noronha M., 1992, p. 81). O sentimento de frustração assemelha-se ao de punição relativamente à forma como influencia o indivíduo e o seu comportamento face às situações em que ocorrem, sendo estas de igual forma análogas.

Como referem os autores, qualquer tipo de frustração deve ser superada, porém, face à frustração são vários os comportamentos que podem emergir, tais como: «investir contra a barreira ou obstáculo; agredir outra pessoa ou coisa; retirar-se ou fugir; persistir, sem qualquer resultado; negar o acontecimento; tentar um compromisso; mudar de estratégia ou de plano de ação» (Noronha Z. & Noronha M., 1992, pp. 82-83).

Estes comportamentos podem ocorrer como resposta à frustração em inúmeras situações do quotidiano da criança e na sua rotina no jardim de infância, pois é lá que decorre grande parte do seu dia. A resposta da criança corresponde ao grau de frustração sentido e varia de criança para criança, uma vez que, cada criança é uma criança diferente e responde à frustração

de forma diferenciada. O desenvolvimento da resistência à frustração por parte da criança também deve ser tido em consideração.

Parte II – Estudio empírico

Capítulo 1 – Metodologia do estudo

1.1. Natureza do estudo

O presente estudo segue uma abordagem qualitativa, na medida em que foram tidas em consideração, as cinco características fundamentais da investigação qualitativa apresentadas por Bogdan e Biklen (1994).

A primeira característica consiste no facto da fonte de recolha direta de dados ser o ambiente natural. O investigador torna-se o instrumento principal, ao inserir-se no contexto natural em que o estudo decorre, absorvendo todos os factos e ocorrências. «Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência» (p. 48).

A segunda característica refere-se ao cariz descritivo da investigação qualitativa. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, e não de números ou símbolos quantificados em números. O investigador procura analisar os dados em toda a sua plenitude para extrair todo o tipo de informação.

A terceira característica indica que, na investigação qualitativa, o processo tem mais interesse para o investigador do que, unicamente, os resultados ou produtos.

A quarta característica, refere que a análise dos dados tende a ser realizada de forma indutiva. Assim sendo, não recolhem dados com o objetivo de confirmar ou revogar hipóteses antecipadamente construídas. Todos os dados recolhidos e analisados, contribuem para a construção de relações, de forma a chegar às conclusões necessárias para responder ao objetivo do estudo.

Por último, a quinta característica, remete para a importância fundamental do significado na investigação qualitativa. O investigador atribui real importância, às perspetivas dos intervenientes do estudo.

Deste modo, através de uma abordagem qualitativa, pretendemos alcançar uma visão holística de tudo o que foi observado em contexto natural, dado que este método de investigação possibilita uma ampla compreensão dos fenómenos observados. Meirinhos e Osório (2010), referem que «(...) os modelos qualitativos sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise» procurando-se, assim, «(...) a compreensão das complexas inter-relações que acontecem na vida real» (p. 51).

Nesta perspetiva, ao longo de todo o processo investigativo, procurámos compreender e conhecer a criança em estudo - observando e analisando, sobretudo, as situações identificadas como críticas e geradoras de conflitos - de forma a reunir as condições necessárias para colocar

em prática um conjunto de estratégias e atividades que ajudassem na promoção do seu autoconhecimento e autocontrole, possibilitando, gradualmente, atenuar a situação-problema identificada.

1.2. Questões de pesquisa e objetivos

O presente estudo visa compreender de que forma é que o educador pode ajudar uma criança que manifesta baixa resistência à frustração e que se encontra constantemente no seio de conflitos. Para tal, e após uma avaliação diagnóstica rigorosa da criança, pretendeu-se desenvolver um conjunto de estratégias intencionalmente planeadas, com o intuito de ajudar a criança nestas situações do seu quotidiano.

As questões de pesquisa para esta investigação eram:

- Quais são as crianças que, no grupo em causa, mais frequentemente manifestam atitudes de frustração geradoras de conflito?
- Qual a criança que mais dificuldades apresenta a este nível?
- Quais as circunstâncias em que ocorrem momentos de frustração e conflito?
- Quais as estratégias pedagógicas que podem, gradualmente, ajudar a criança a lidar com essas situações?

Os objetivos propostos eram os seguintes:

- Identificar a criança que, no grupo em causa, mais frequentemente manifesta atitudes de frustração geradoras de conflito;
- Identificar as circunstâncias em que ocorreram episódios de frustração e conflito;
- Experimentar um conjunto de estratégias e atividades, que ajudem a criança a lidar e a ultrapassar as situações de conflito identificadas.

1.3. Procedimentos metodológicos

1.3.1. Delineamento do estudo

Ultrapassadas as etapas da revisão bibliográfica, da definição da natureza do estudo, da definição dos objetivos e das questões de pesquisa inerentes a todo o processo de investigação, foram delineadas as abordagens investigativas a adotar e construídos os instrumentos de recolha de dados. Estas abordagens investigativas e aplicação de instrumentos para recolha de dados

decorreram em cinco momentos distintos havendo, para cada um deles, objetivos específicos e bem explícitos.

O primeiro momento consistiu na observação direta e participante, de forma a conhecer o contexto e a integrar-me no grupo de crianças, deixando gradualmente de ser considerada uma pessoa estranha. Conseguida esta integração, a observação direta e participante possibilitou o acompanhamento diário das rotinas do grupo, da intervenção da educadora e do comportamento geral do grupo, resultando na recolha de informação relativa ao grupo e ao seu contexto.

O segundo momento consistiu na elaboração e aplicação de fichas de registo de incidentes críticos. Senti necessidade de elaborar e aplicar estas fichas quando me apercebi da existência de conflitos no seio do grupo.

O grupo em questão era um grupo relativamente pequeno, com dezasseis crianças, das quais, cinco são do sexo masculino e as restantes onze do sexo feminino. No geral, o grupo demonstrou ter um comportamento calmo e respeitador das regras da sala. Houve contudo três crianças que se destacaram, por se encontrarem frequentemente, no seio de conflitos. A criança G do sexo feminino, a criança O do sexo masculino e a Margarida.

A criança O era a criança mais nova do grupo e ainda não tinha completado os três anos quando iniciei a minha observação. Este facto levou-me a compreender que gerava conflitos porque, segundo a educadora, era uma criança com um nível de maturidade muito abaixo dos restantes elementos do grupo. Na maior parte das vezes não falava com as outras crianças, e fazia valer a sua vontade quando queria alguma coisa, mesmo que isso estivesse na posse de outra pessoa, adulto ou criança. Pedia constantemente colo e chamava pela mãe, não participava em situações em grupo e estava frequentemente aos cuidados da assistente operacional, pelo que, não considerei uma criança que estivesse consciente da inconveniência das suas ações.

Assim, selecionei a Margarida e a criança G, para aplicar as fichas de incidentes críticos. Porém, com o decorrer do tempo, verifiquei que a maioria das situações de conflito registadas correspondiam à Margarida e, nesse caso, ela foi a criança selecionada para desenvolver este estudo.

O terceiro momento consistiu na realização de uma caracterização detalhada da criança, que foi identificada para este estudo, através das fichas de incidentes críticos.

Essa caracterização foi realizada através da ficha de avaliação individualizada da fase 1 (F1i) (anexo I), e da ficha de análise e reflexão individualizadas de crianças (F2i) (anexo II), constituintes do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), presente no livro «Avaliação em Educação Pré-Escolar» de Portugal e Laevers (2010).

Segundo Portugal e Laevers (2010), «Esta Ficha 1i integra-se no processo individual de cada criança. Inclui elementos de identificação da criança e fornece informação global acerca das aprendizagens e aspetos desenvolvimentais mais significativos da criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos» (p. 80).

Estas fichas são indicadas pelos autores, para serem usadas em situações em que são identificadas crianças que suscitam preocupação, tornando-se revelante iniciar um processo de atenção ou de ajuda individualizada (Portugal & Laevers, 2010).

O quarto momento caracterizou-se pela implementação de um conjunto de estratégias e atividades, algumas adotadas do «Pré: Guia de Competências (PGC) – Como promover o autocontrolo, a diferenciação emocional, a auto-estima e as competências sociais nas crianças pré-escolares» de Crusellas e Alcobia (2007).

A implementação deste conjunto de estratégias e atividades, desenvolveu-se, com vista a ajudar a criança, em estudo, a lidar com situações frustrantes, ou que envolvessem emoções menos positivas ou ainda, emoções que envolvessem agitação e euforia, no sentido da promoção do autoconhecimento e do autocontrolo.

Por último, houve necessidade de um quinto momento, que consistiu na realização de um teste sociométrico. Tal como referem Carmo e Ferreira (2008), «[a]s técnicas sociométricas são utilizadas com fins práticos ou para investigação no caso de se pretender estudar relações entre membros de um grupo e características comportamentais» (p. 234).

Pretendeu-se assim, compreender melhor as relações interpessoais existentes no grupo de crianças, com enfoque na criança em estudo (a Margarida) e nas suas relações sociais, relacionando os resultados do teste com o comportamento observado.

1.3.2. Caracterização da criança

Com base na observação e na avaliação efetuada (anexos III e IV), foi possível realizar uma caracterização da Margarida relativa ao período em que decorreu a PES e em que tive oportunidade de observar e acompanhar a criança.

A Margarida é uma criança que estava frequentemente envolvida em conflitos interpessoais e intrapessoais. Os comportamentos agressivos dirigiam-se em geral às restantes crianças do grupo, tendo contudo, sido reportado pela educadora, uma situação em que a criança a terá tentado magoar numa circunstância de incumprimento das regras e desafio à autoridade do adulto.

O sentimento de frustração é comum a muitas situações da sua rotina diária no jardim de infância. Perante essas situações a criança revelava comportamentos persistentes, que

frequentemente se tornavam agressivos e destruidores. Face à intervenção do adulto, manifestava uma atitude extremamente desafiadora. Tinha comportamentos físicos e verbais transgressores da regra e da autoridade do adulto, mesmo em situações em que o adulto não se dirigia a ela.

Relativamente às suas relações sociais no jardim de infância, era uma criança que a maior parte das vezes brincava sozinha, que respondia às interações das outras crianças e que, por vezes, também iniciava interações com as crianças. Porém, não as conseguia manter de forma positiva durante muito tempo se o rumo da interação não fosse do seu agrado, gerando um conflito interpessoal ou fazendo com que as outras crianças se afastassem. A Margarida acabava por se desinteressar das brincadeiras com as crianças do grupo, não sendo capaz de colaborar para resolver um conflito ou confronto de opiniões/interesses. Apenas com a criança B, a Margarida demonstrava um grande interesse em brincar e interagir. Nessas situações de conflito ou confronto de opiniões, a Margarida, em vez de comunicar oralmente, utilizava a força e raramente se afastava se a situação de confronto fosse com outra criança.

Constatou-se que a Margarida não batia para obter atenção das outras crianças e que o fazia, maioritariamente, associado a situações em que queria algo e em que não conseguia de imediato. A Margarida nunca solicitava a ajuda do adulto para resolver algum problema, contudo, existia a intervenção do adulto por necessidade.

Por vezes, ainda tentava negociar com outras crianças, procurando persuadi-las para obter o que queria, mas quando não conseguia, recorria à força e não desistia do que pretendia.

No que respeita aos sentimentos e emoções que nutria pelas outras crianças, constatou-se não ser habitual preocupar-se ou perguntar o porquê das outras crianças estarem tristes. Quando magoava outras crianças, não demonstrava arrependimento nem autonomia para pedir desculpa. Nas situações em que pedia desculpa, isso apenas acontecia com a firme insistência do adulto, podendo assim concluir-se, segundo Sprinthall N., e Sprinthall R. (1993), que o fazia era apenas para fugir à sanção.

Relativamente ao seu desenvolvimento moral, era uma criança que, com base nas fases de desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg, se encontrava no nível Pré-Convencional de Kohlberg e na fase da heteronomia moral segundo Piaget, em que existe uma preocupação com o próprio, e uma obediência a uma autoridade poderosa, em que o medo da punição domina os motivos, e que se existir uma preocupação com as outras pessoas é num sentido único (Sprinthall N. & Sprinthall R., 1993). Este sentido único reflete-se por «(...) o que é que ele/ela pode fazer por mim (...) por forma a que eu venha a beneficiar. O motivo básico é a satisfazer as minhas próprias necessidades» (p. 172).

A negociação tornou-se, assim, numa forma favorável de levar a Margarida a resolver os conflitos e as situações que para si eram frustrantes. Foi uma estratégia que frequentemente resultou com esta criança. Sendo natural nesta idade as crianças serem egocêntricas, o egocentrismo define-se por:

Incapacidade de olhar as coisas de um ponto de vista que não é o próprio. É uma forma de centração, que ajuda a explicar a confusão entre o que se “passa na cabeça” e a própria realidade, apresentando confusões acerca de quem trata o quê (Cruselas & Alcobia, 2007, p. 158).

Assim, este conceito justifica o facto de ser difícil para uma criança de três ou quatro anos, tal como a Margarida, descentrar-se de si mesma para refletir sobre as outras pessoas. Sendo inconscientemente e naturalmente egocêntrica, preocupando-se sobretudo com os seus interesses e necessidades.

É notório que em situações em que a Margarida não pôde cumprir com a sua vontade e não resistia à frustração sentida, não podendo agredir o adulto, agredia outra criança ou objeto. Com as outras crianças do grupo, também mantinha uma atitude autoritária, em que a sua vontade tinha de prevalecer à das restantes crianças. Facto este que poderia ser natural e não ter consequências junto dos amigos, ponderando os seus três anos, caso não ocorresse tão frequentemente.

Um exemplo claro desta atitude de imposição para com as outras crianças ocorreu no dia 25 de março, num momento de atividades livres, em pequeno grupo. Durante um momento de exploração de uns livros na zona da biblioteca, entre várias crianças, incluindo a Margarida, (que chegou depois e se aproximou da criança B, que é por si, especialmente preferida), a criança A já se encontrava lá, e após terminarmos a leitura de um dos livros, foi buscar outro a pedido dos amigos.

Porém, a Margarida opôs-se à escolha daquele livro, insistiu que não podia ser aquele. Foi a única criança que se opôs e tornou-se uma situação difícil para ambas as crianças, pois estavam em desacordo. Perante esta atitude, a criança A decidiu afastar-se do grupo, levando o livro que não pôde partilhar com o grupo.

Esta atitude da Margarida levou a que a criança A preferisse afastar-se em vez de permanecer no seio do grupo.

O momento da higiene revelava-se um momento complicado para a Margarida, na medida em que ela subia e se pendurava em sítios que não eram permitidos, não respeitava as chamadas de atenção, corria de um lado para o outro e só fazia as suas necessidades quando entendia que era o momento. A maior parte das vezes levava brinquedos para a casa de banho,

contornando as regras que a maioria dos colegas já respeitava sem necessidade de chamadas de atenção. Estas atitudes propiciavam momentos de conflitos intrapessoais e de desafio à regra e à autoridade do adulto.

No dia 21 de maio, pelas 10h30min, mencionei no diário de campo, uma situação particular em que a Margarida tentou desafiar a regra impondo a sua vontade. Durante uma atividade individual, em que cada criança era chamada à vez, a Margarida tomou a iniciativa de afirmar que não iria fazer aquilo que os outros meninos estavam a fazer, repetindo-o diversas vezes. Embora não tenha sido chamada para realizar a atividade, a Margarida, sentiu necessidade de desafiar a regra, destacando-se do grupo decidindo que não o iria fazer.

Outra situação que observei desde o início da PES, e que me chamou a atenção pela sua frequência na rotina diária da Margarida, foram os momentos de reunião no tapete em grande grupo. A Margarida não se juntava ao grupo, permanecia numa das áreas da sala, habitualmente na garagem. Por vezes, sentava-se por breves momentos e retirava-se em seguida. Sempre que a educadora a chamava à atenção e tentava que a Margarida participasse, esta recusava-se, ignorando. Demonstrou, assim, um baixo nível de implicação nas atividades em grande grupo.

1.3.3. Instrumentos de recolha de dados

1.3.3.1. Fichas de registo de incidentes críticos

Como forma de recolher uma informação completa e pormenorizada acerca de cada situação de conflito, em que a Margarida foi interveniente, foi elaborada uma ficha de registo de incidentes críticos (tabela nº 2.1). A sua aplicação aconteceu em duas fases tendo ocorrido a primeira no período de 10/02/14 até 02/04/14 e a segunda fase de 05/05/14 a 20/05/14. Os dados recolhidos encontram-se tratados no capítulo «Apresentação e análise interpretativa dos dados».

A ficha de registo dos incidentes divide-se em duas partes sendo a primeira parte de contextualização da situação e a segunda parte dedicada à intervenção do adulto. Para contextualizar a situação, registou-se a data, a hora, o tipo de atividade (orientada, livre, hora da refeição ou higiene) e a organização do grupo (grande grupo, pequeno grupo ou individual).

Na intervenção do adulto registou-se se ocorreu diálogo, ou não, entre o adulto e a criança; se na resolução do incidente foi necessária negociação, isto é, um acordo de forma a criar um consenso para resolver a situação ou conflito. E ainda, se existiu algum tipo de sanção aplicada (por reciprocidade ou expiatória).

1.3.3.2. Fichas de avaliação, análise e reflexão individualizada - F1i/F2i

Considerámos verdadeiramente importante realizar a caracterização da criança em estudo, com base na observação participante que tive oportunidade de concretizar.

Deste modo, foi efetuada a avaliação da criança a nível das atitudes (autoestima, auto-organização/iniciativa) e do seu comportamento no seio do grupo (competência social) cujo padrão corresponde à F1i (anexo III). Foi realizada também, uma avaliação mais geral através da F2i (anexo IV), cujo padrão reflete o interesse da criança pelos domínios essenciais, a sua implicação nas atividades e a qualidade das suas relações no jardim de infância, com adultos e crianças.

1.3.3.3. Estratégias e atividades

A PES decorreu em parceria com outra colega, sendo que a gestão do tempo foi organizado por semanas intercaladas e adequado às rotinas da instituição e às planificações da educadora cooperante. O estágio ocorreu apenas nos três primeiros dias de cada semana, à exceção de alguns dias extra por necessidade de terminar atividades já iniciadas ou por alteração do horário da instituição.

Assim, de forma a dar resposta ao objetivo posposto inicialmente: «Experimentar um conjunto de estratégias e atividades, que ajudem a criança a lidar e a ultrapassar as situações de conflito identificadas», foi implementado um conjunto de oito atividades e estratégias. As atividades e estratégias foram colocadas em prática com o grupo de crianças da «Sala das Sementes», no período de 31 de março de 2014 até 21 de maio de 2014.

O conjunto de atividades implementadas foram:

- 1º. Leitura e exploração da história «Quando me sinto feliz» (Moroney, 2008);
- 2º. Leitura e exploração da história «Quando me sinto zangado» (Moroney, 2005);
- 3º. Implementação de uma estratégia para controlo da nossa respiração e consequentemente do nosso corpo e pulsação (inspirar; expirar; relaxar o corpo e pensar em coisas boas);
- 4º. Leitura de uma história sobre o Nino e a Nina, personagens principais do PGC de Crusellas e Alcobia (2007) e realização da atividade «O que se passa com o Nino e a Nina?», também adaptada do PGC (Crusellas & Alcobia, 2007);

- 5°. Realização do jogo «Ao som da música», adaptado do PCG (Crusellas & Alcobia, 2007);
- 6°. Registrar diariamente ou semanalmente, as emoções de cada criança através da tabela «Hoje senti-me assim...», adaptação da atividade «Hoje fui mais parecido com...» (Crusellas & Alcobia, 2007, p. 57);
- 7°. Realização da atividade «O despertador» (Guillaud, 2012);
- 8°. Implementação da atividade «O jornal» (Guillaud, 2012);
- 9°. Exploração de «O jogo dos carinhos».

1.3.3.4. Teste Sociométrico

Segundo Northway e Weld (1999), o teste sociométrico consiste «em pedir a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações» (p. 9). As respostas são recolhidas e devidamente registadas (tabela nº 2.6). Através das mesmas é possível analisar e interpretar as relações estabelecidas pela criança em estudo, no seio do seu grupo.

Os critérios utilizados neste teste sociométrico foram:

- A. Qual o(a) amigo(a) com quem gostas mais de brincar aqui na escola?
- B. Qual o(a) amigo(a) com quem gostas menos de brincar?

Existem testes sociométricos de três critérios e três escolhas, neste caso, optámos por implementar um teste sociométrico com apenas dois critérios e uma escolha e dirigido apenas à prática de brincar. Em que o primeiro critério remete para a preferência de cada criança em relação ao grupo onde está inserida e a segunda para a repulsa de um elemento do grupo. Com o teste sociométrico é possível obter uma orientação particular para cada uma das crianças (Northway & Weld, 1999).

Segundo Póvoas, Castro, Mateus, Costa, Escária e Miranda (2013),

As vantagens de brincar verificam-se a vários níveis (...) No plano emocional e social, brincar proporciona diversas situações em que é testada a relação com os pares, permitindo desenvolver a resiliência (p. 109).

A seleção da prática de brincar deve-se ao facto de o conceito de “brincar”, para crianças de três anos, ser suficientemente abrangente e claro quanto à situação lúdica a que se refere.

Capítulo 2 – Apresentação e análise interpretativa dos dados

Considerando os instrumentos de recolha e tratamento de dados, apresentamos a análise e interpretação dos mesmos, tendo sempre como linha orientadora as questões de pesquisa propostas inicialmente, bem como, os objetivos demarcados. A análise e interpretação dos dados segundo Sousa e Batista (2011),

É o processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação – de uma forma sistémica – parte por parte. Em termos de processo de investigação, corresponde à etapa onde se registam, analisam e interpretam os dados (p. 106).

De forma a organizar e analisar toda a informação recolhida ao longo de todo o processo de investigação, foram selecionados os dados mais relevantes na ordem da problemática em estudo, procurando que nenhum dado importante fosse esquecido ou menosprezado. Os autores Sousa e Batista (2011) confirmam este aspeto nesta etapa do estudo quando afirmam que:

Após a recolha de informação, o investigador terá necessidade de proceder à sua seleção. Não sendo possível analisar toda a informação recolhida, o investigador terá que selecionar aquela que tem maior importância e que seja mais relevante para dar resposta às questões de investigação (p. 107).

A tabela nº 2.1 consiste no modelo da ficha de registo de incidentes críticos, através da qual foram obtidos dados relativos ao comportamento da Margarida.

Tabela nº 2.1 – Modelo da ficha de registo de incidentes críticos.

Ficha de incidentes críticos	
Local: Faro	
Idade do grupo: 3 anos	
Data: _____	Hora: _____
Contextualização da situação	
Ocorreu durante:	
<input type="checkbox"/>	Atividade orientada;
<input type="checkbox"/>	Atividade livre;
<input type="checkbox"/>	Higiene;
<input type="checkbox"/>	Hora de refeição.
Organização em:	
<input type="checkbox"/>	Grande grupo;
<input type="checkbox"/>	Pequeno grupo;
<input type="checkbox"/>	Individual.
Intervenientes:	

Descrição pormenorizada da situação:	

Modo de intervenção do adulto:	

Observações:	

O tratamento dos dados recolhidos implicou a categorização dos diferentes comportamentos registados. A tabela nº 2.2 indica as categorias e os respetivos comportamentos da Margarida.

Tabela nº 2.2 – Categorização dos comportamentos da Margarida.

Categoria	Comportamentos registados
Desafio à autoridade do adulto e à regra	Investir contra a barreira ou obstáculo; retirar-se ou fugir; negar o acontecimento e tentar um compromisso.
Agressão	Agredir outra pessoa ou coisa.
Conflito intrapessoal	Atitude de persistir sem qualquer resultado.
Atitude altruísta	Atitude generosa demonstrativa de afeto e preocupação com o outro.

Esta categorização foi efetuada com base nos tipos de situações geradoras de frustração, referidos por Noronha Z. e Noronha M. (1992). À exceção da última categoria definida como

“atitude altruísta”, sendo que, esta não representa um comportamento desencadeado por uma situação de frustração.

De forma a efetuar o tratamento desses dados, foram realizadas duas tabelas que sistematizam toda a informação referente às duas fases de aplicação (anexos VI e VII). No entanto, como referem Sousa e Batista (2011), houve a necessidade de selecionar a informação mais relevante. Para este fim, apresento as seguintes tabelas nº 2.3, 2.4 e 2.5, que reúnem os dados acerca do contexto em que os incidentes ocorreram.

Tabela nº 2.3 – Primeira fase de aplicação das fichas de registo de incidentes críticos.

Número de incidentes	Contextualização da situação		
	Tipo de incidente	Ocorreu durante:	Organização em:
3	Agressão	2 - Atividade livre 1- Hora de refeição	3 - Pequeno grupo
6	Desafio à autoridade do adulto e à regra	2 - Higiene 3 - Atividade orientada 1 – Atividade livre	3 - Grande grupo 3 - individual
Total = 9			

Com base na tabela nº 2.3, verifica-se que a Margarida desafiou a autoridade e a regra nas situações em que realizava atividades individuais ou em grande grupo, e que este foi o tipo de incidente que ocorreu com maior frequência. Nesta fase, os incidentes por agressão ocorreram sempre com diferentes crianças (anexo nº VI).

Tabela nº 2.4 – Segunda fase de aplicação das fichas de registo de incidentes críticos.

Número de incidentes	Contextualização da situação		
	Tipo de incidente	Ocorreu durante:	Organização em:
1	Conflito intrapessoal	1 - Higiene	1 - Grande grupo
2	Desafio à autoridade do adulto e à regra	1 – Atividade livre 1 – Hora de refeição	2 - Pequeno grupo
1	Atitude altruísta	1 - Atividade livre	1 - Individual
1	Agressão	1 - Atividade livre	1 - Individual
Total = 5			

Na segunda fase um dos incidentes destacou-se pelo facto de consistir numa atitude altruísta. Este incidente ocorreu durante o horário de atividades livres no exterior, nomeadamente, no parque da instituição.

A Margarida brincava no baloiço e a criança B brincava também no baloiço ao lado. Entretanto, umas crianças mais velhas expulsaram a criança B do baloiço, para poderem andar. A criança B foi-se embora a chorar imenso, e a Margarida pediu ao adulto que a chamasse,

dizendo que lhe cederia o seu baloiço, afirmando que não queria que ela chorasse nem ficasse triste.

Este incidente representou uma mudança na atitude da Margarida, principalmente na preocupação com o bem-estar das crianças com quem convive diariamente, dado que anteriormente essa preocupação não tinha ainda sido demonstrada.

Relativamente a ambas as fases, verificou-se que os tipos de incidente que ocorreram com maior frequência foram o desafio à autoridade do adulto e à regra e a agressão, e que prevaleceu a ocorrência de incidentes em atividades livres. No entanto, não foi possível identificar relações entre o tipo de incidentes e as situações específicas em que ocorreram.

Relativamente ao modo de intervenção do adulto (tabela nº 2.5), perante os incidentes críticos registados, apresentamos os seguintes dados:

Tabela nº 2.5 – Intervenção da educadora perante os incidentes críticos de ambas as fases de aplicação.

Número de incidentes	Diálogo		Negociação		Sanção*		
	Houve	Não houve	Houve	Não houve	R	E	N
6	5	1	3	3	5	0	1

Sanção:

R- Reciprocidade; E- Expiatória; N- Não houve.

Analisando os incidentes críticos em que a educadora interveio, verifica-se que o diálogo esteve sempre presente, à exceção de uma vez. Em relação à negociação entre a educadora e a Margarida, observou-se que ocorria com frequência tendo-se apenas registado uma situação em que existiu diálogo sem negociação. Como já foi referido anteriormente, verificou-se que esta estratégia surtia efeito positivo com a Margarida uma vez que esta aceitava melhor o facto de ter que solucionar o que fez de errado.

Ao negociar com a criança, a educadora atribuía-lhe a possibilidade de refletir sobre o que tinha feito e quais as suas consequências, levando a criança a pensar sobre o que podia fazer para resolver o problema. Vinha (1999) refere que,

Quando as crianças começam a resolver os problemas, as soluções não são as mais adequadas. Mas elas só vão chegar a resolver os problemas de forma adequada, quando começarem a resolvê-los, percebendo as consequências. 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 (p. 20).

De acordo com Vinha (1999), o educador deve ser o mediador de conflitos, deve ajudar a criança a refletir sobre as suas atitudes e sobre o que as mesmas provocam nas outras pessoas

ou no contexto em questão. Através do diálogo a criança tem a oportunidade de falar, de explicar o motivo dos seus atos e, desta forma, o educador pode ajudar a encontrar uma solução adequada.

Verificou-se que a educadora estava a contribuir para que a Margarida se desenvolvesse moralmente, na medida em que a Margarida começou, através das suas experiências diárias, a refletir, a pensar nas necessidades das outras pessoas e a tomar decisões aceitando as consequências, positivas ou menos positivas. A Margarida desenvolvia, assim, competências sociais como a responsabilidade e a autonomia.

Relativamente às sanções aplicadas pela educadora, corresponderam sempre a sanções por reciprocidade, sendo este o tipo de sanção mais adequado a considerar dado que se relaciona diretamente com a transgressão, levando a criança, a solucionar o que fez e a adquirir conhecimento das consequências das suas atitudes.

Embora tenha ocorrido, por uma vez, a aplicação de sanção sem diálogo, considero que o diálogo deve ter sempre primazia na solução de uma transgressão, ainda que exista negociação, o diálogo é sempre fundamental, pois a criança necessita desse processo para se desenvolver moralmente, para que reflita e se questione, chegando à compreensão do que está certo e errado e porquê.

Porém, poderão existir situações, especialmente em grande grupo, que não permitirão à educadora criar esse momento de diálogo particular com a criança após uma transgressão. Pelo facto de que implicará uma interrupção da atividade com todo o grupo, e consequentemente, uma diminuição da concentração das restantes crianças.

Tendo sido este o contexto que levou a que a educadora não tivesse a oportunidade de conversar com a criança durante este incidente, contrariamente à sua habitual intervenção nestas situações. Ainda assim, a educadora suspendeu brevemente a atividade, para retirar à criança o objeto que desencadeou o incidente e pedir-lhe para se juntar ao grupo. Retomando a atividade através de uma música com a intenção de acalmar a Margarida e recuperar a concentração do grupo, conseguiu o resultado desejado. Tal como refere Kamii (1980-90), «[u]ma 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» (pp. 54-55).

Relativamente à avaliação que realizei acerca das atitudes e do comportamento da Margarida no seio do grupo, verifiquei que revela uma atitude de constante desafio à autoridade e à regra e que faz uso da força quando entra em confronto ou desacordo com alguém. Considero que através da aplicação deste modelo de avaliação apresentado por Portugal e Laevers (2010),

são consistentes os indicadores que se ressaltam neste processo e que permitem compreender o comportamento da criança em estudo.

A agressão foi um fator que se destacou no comportamento da Margarida. Representa um comportamento transgressor da regra, que afeta diretamente as outras crianças e destabiliza o grupo no geral. Como já foi referido anteriormente, uma criança que agride, é provavelmente uma criança insegura (Brazelton & Sparrow, 2013). Considera-se que a manifestação de poder perante uma criança que a Margarida considerasse mais vulnerável, efetuada através dos atos de bater, arranhar ou lançar objetos a fariam sentir mais confiante e segura.

Assim, a Margarida demonstra um baixo autocontrolo perante situações que contrariem a sua vontade, bem como, insegurança e baixa autoestima. A sua baixa autoestima destaca-se nas suas atitudes constantes de desafio à autoridade e à regra, procurando captar a atenção dos que a rodeiam. O comportamento da Margarida evidencia sobretudo, que as regras se encontram pouco solidificadas.

A Margarida é uma criança que evidencia uma dependência de fatores externos, como por exemplo, os seus brinquedos ou livros, reforçando a indicação de baixa autoestima e de um baixo sentido de valor pessoal, pelo que, segundo Portugal e Laevers (2010),

O sentido de valor pessoal evidencia-se “sólido” quando não parece depender de factores externos ou isolados como o estatuto, força, tamanho ou posse de objetos apetecíveis (e.g., brinquedos ou rebuçados), mas é a expressão de um orgulho natural em si própria enquanto pessoa (p. 45).

Sendo a Margarida uma criança que recorre frequentemente à força, quando é confrontada e a sua vontade não pode ser satisfeita, poder-se-á considerar, com base em Portugal e Laevers (2010), que é uma criança que não possui um sentido de valor pessoal “sólido”. Pelo contrário, revela-se uma criança insegura, sendo este comportamento manifestado não só nas suas relações sociais, como também na sua implicação nas atividades, sendo esta de baixo nível, possivelmente, devido à sua baixa autoconfiança.

A Margarida não aceita bem as suas dificuldades na realização das atividades, deixando-se afetar negativamente pelas adversidades, tendendo a considerar de imediato que não é capaz. Porém, demonstra muita satisfação (sorri muito e manifesta-se afetuosa) quando consegue realizar uma atividade.

Sempre que o seu empenho é valorizado demonstra entusiasmo e alegria, indicando que é muito importante para a Margarida sentir as suas qualidades valorizadas. O incentivo positivo tem uma imensa influência para a Margarida, especialmente se provier de alguém com quem

tenha um grande vínculo ou de que goste imenso, como a criança B ou a educadora. Esta necessidade de motivação salienta a sua falta de confiança e de autoestima.

A avaliação global da Margarida, respetivamente à autoestima, numa escala de 1 a 5 (apresentada na F1i de Portugal & Laevers, 2010) enquadra-se no nível 2, tendo em consideração a sua idade e as restantes crianças do grupo.

O facto das regras não estarem bem consolidadas transparece em toda a rotina diária da Margarida, revelando pouca aceitação das mesmas. As regras são transgredidas até mesmo em atividades que são do seu interesse. A Margarida manifesta uma necessidade de competição para conseguir realizar as atividades ou tarefas de acordo com as regras. Quando as atividades lhe são propostas em modo de desafio, a Margarida aplica-se imenso, contrariamente ao que ocorre em atividades que não destaquem nenhuma criança em particular, demonstrando a sua vontade de chamar a atenção e de ser valorizada e elogiada.

Apesar de a Margarida ser bastante organizada e autónoma, reunindo competências para realizar todas as suas tarefas diárias e participar nas atividades com sucesso, não é uma criança que tome a iniciativa em atividades em grande grupo. Demonstra uma grande satisfação quando é selecionada pela educadora (aceita de imediato a proposta e mostra-se muito bem disposta) para participar ou realizar uma tarefa distinta, porém, raramente toma a iniciativa ou pede.

Quando a atividade não é do seu interesse, ou não é selecionada para ajudar a educadora, a criança desmotiva-se e afasta-se do seio do grupo. Manifesta, assim, a sua insegurança e baixa autoestima, e evidencia a necessidade de muita atenção para se sentir motivada. A avaliação global da Margarida, relativa à auto-organização e iniciativa, enquadra-se no nível 3.

Relativamente à sua competência social, a Margarida revelou-se muito centrada em si. Ainda que esta seja uma característica natural resultante da sua idade, verifica-se, no entanto, que esta criança concede pouca importância aos sentimentos dos outros. Detém, ainda, uma visão muito egocêntrica em relação às outras pessoas e não se mostrou sensível ao bem-estar dos seus colegas. Manifestou uma grande dificuldade em assumir a responsabilidade das suas ações. A avaliação global relativa à competência social da Margarida enquadra-se no nível 2.

Com vista a alcançar o objetivo proposto inicialmente «experimentar um conjunto de estratégias e atividades, que ajudem a criança a lidar e a ultrapassar as situações de conflito identificadas», foi implementado um conjunto de nove estratégias e atividades que foram realizadas com todo o grupo de crianças, no período de 31 de março de 2014 até 21 de maio de 2014.

Leitura e exploração da história «Quando me sinto feliz» (Moroney, 2008)

Leitura e exploração da história «Quando me sinto zangado» (Moroney, 2005)

As primeiras duas atividades consistiram na leitura e exploração de duas histórias pertencentes à mesma coleção, cada uma relacionada com uma emoção diferente. As histórias exploradas intitulam-se «Quando me sinto feliz» (Moroney, 2008) e «Quando me sinto zangado» (Moroney, 2005).

Estes dois livros foram selecionados por serem livros adequados a crianças com três anos, por conterem textos com um vocabulário simples e perceptível e que transmitem a mensagem pretendida. Procurou-se com estas atividades, desenvolver nas crianças o conhecimento das emoções e as prováveis situações que as fariam sentir-se dessa forma, contribuindo para um maior autoconhecimento, uma vez que seriam capazes de identificar cada uma dessas emoções quando se sentissem felizes ou zangadas.

Considerámos também que seria importante associar essas emoções a ações do dia a dia das crianças. Sendo que o conceito de emoção segundo Crusellas e Alcobia (2007) se define por «resposta do organismo a determinado estímulo/acontecimento/situação» (p. 158).

Dada a insegurança manifestada pela Margarida, considerámos que promover um maior autoconhecimento e autocontrolo poderia contribuir para se sentir mais segura. Segundo Crusellas e Alcobia (2007), autocontrolo define-se por «[c]apacidade de conter os impulsos, de reter a vontade de agir, falar ou gritar» (p. 158).

Pretendeu-se com a leitura e reflexão destas histórias, que a Margarida compreendesse que é normal estar zangado e que todos nós nos zangamos às vezes e que o importante é sermos capazes de manter a calma e de controlar os nossos impulsos.

A Margarida não se revelou muito participativa nestas atividades de diálogo em grande grupo sendo esta uma atitude característica do seu comportamento em atividades com este tipo de organização, devido à sua insegurança.

Depois de exploradas estas histórias, foi adotada uma nova estratégia com as crianças, com o objetivo de explorar o autocontrolo. De forma a que, progressivamente, a estratégia se tornasse um hábito para as crianças em situações geradoras de frustração ou conflito.

Controlo da nossa respiração e conseqüentemente do nosso corpo e pulsação (inspirar; expirar; relaxar o corpo e pensar em coisas boas)

A estratégia consistiu em cumprir 4 procedimentos:

- 1º. respirar fundo, enchendo os pulmões de ar (inspirar);
- 2º. deitar o ar fora (expirar);
- 3º. relaxar o corpo;
- 4º. pensar em coisas boas (tapando os olhos com as mãos).

Esta estratégia baseou-se no controlo da respiração e conseqüentemente do corpo e pulsação e consiste numa forma de ajudar as crianças a relaxarem o corpo, para se conseguirem acalmar.

Resultou numa reação muito positiva por parte das crianças, em geral. As crianças demonstraram-se apreensivas na primeira vez que realizámos a estratégia, contudo, com a repetição e o passar dos dias, já todas faziam em simultâneo e completavam todas as etapas rigorosamente.

A Margarida, inicialmente, mostrou alguma resistência em realizar todas as etapas com entusiasmo destacando-se do comportamento dos restantes elementos do grupo, principalmente nas situações críticas em que foi sugerido e a criança não aceitava. Porém, assim que as crianças, em geral, começaram a adotar a estratégia, a Margarida também o começou a fazer, tanto em situações de grande grupo como em situações críticas geradoras de conflito, em que necessitava de se acalmar. Este aspeto justifica a nossa opção por envolver todas as crianças nas atividades intencionalmente pensadas para a Margarida, uma vez que se motivam umas às outras na sua realização.

Esta estratégia pode ser realizada em grupo podendo, no entanto, servir também de auxílio à criança em situações futuras de ansiedade, embora se considere que é uma estratégia que exige algum tempo de prática antes de se tornar num processo autónomo na rotina das crianças e até que deixe de ser necessário haver orientações de um adulto.

Crusellas e Alcobia (2007) referem a importância do desenvolvimento do autocontrolo na criança, mencionando que,

É uma competência complexa e muito sofisticada, que diz respeito à sua capacidade para exercer controlo sobre as acções, eliminando comportamentos inadequados e agindo de forma mais ajustada, sem necessitar da interferência dos outros. O autocontrolo é, então, necessário

e essencial para a criança, na medida em que lhe confere um sentido de domínio, autonomia, e competência sobre o comportamento (p. 25).

A terceira atividade iniciou-se com o conto de uma história sobre o Nino e a Nina (anexo XI), personagens principais do PGC de Crusellas e Alcobia (2007). Esta história foi elaborada com base em duas histórias presentes no PGC (anexos VIII e IX).

Leitura da história sobre o Nino e a Nina, personagens principais do PGC de Crusellas e Alcobia (2007) e realização da atividade «O que se passa com o Nino e a Nina?», também adaptada do PGC (Crusellas & Alcobia, 2007)

A história apresenta o Nino e a Nina, referindo que são crianças e sentem da mesma forma todas as emoções que as outras crianças também sentem, desenvolvendo a ideia de que tudo o que sentem é natural e comum a todas as crianças e adultos.

Posteriormente, foi realizada uma atividade, também adaptada do PGC, intitulada «O que se passa com o Nino e a Nina?», com os seguintes objetivos:

- Compreender que o nosso corpo se altera em função de cada situação ou circunstância;
- Identificar os estados do corpo quando estão calmos, tensos ou inquietos;
- Promover a consciência corporal das crianças.

Esta atividade permitiu a reflexão sobre a diferença entre os estados calmo e tenso experimentando posteriormente com o nosso próprio corpo (fechando a mão com muita força, analisando se está mole ou dura e depois abrir a mão reparando como está relaxada). Segundo Crusellas e Alcobia (2007),

(...) é muito importante que percebam que o nosso corpo nem sempre está da mesma maneira, ou seja, que reage perante determinados estados, situações e acontecimentos e que nos envia sinais ou avisos que nos ajudam a compreender o que se passa connosco. (...) O nosso corpo é o primeiro a alertar-nos quando acontece alguma coisa, reagindo posteriormente de determinadas formas (p. 39).

Relativamente ao desempenho da Margarida nesta atividade, verificou-se que ela se revelou muito aplicada e atenta. Acompanhou e participou durante toda a atividade não se afastando do resto do grupo como era habitual. Respeitou as regras da atividade e não

manifestou nenhum comportamento de desafio à autoridade e à regra, mesmo não tendo sido selecionada para nenhum papel de destaque.

A quarta atividade realizou-se em grande grupo e consistiu na realização do jogo «Ao som da música» (Crusellas & Alcobia, 2007 p. 40), o qual assenta nos mesmos objetivos definidos para a terceira atividade.

Realização do jogo «Ao som da música», adaptado do PCG (Crusellas & Alcobia, 2007)

Este jogo baseou-se na associação da música ao estado do corpo, alternando entre músicas calmas e extremamente enérgicas «(...) de forma a que as crianças, ao mesmo tempo que brincam ao som da música, consigam ir controlando o seu corpo, percebendo a diferença do estar calmos e estar inquietos» (Crusellas & Alcobia, 2007, p. 40).

Nesta atividade, tal como na terceira, o desempenho da Margarida foi muito positivo, na medida em que se revelou continuamente envolvida e participativa, demonstrando interesse e motivação em todas as fases das atividades, o que frequentemente não ocorria até à data. A Margarida revelava pouco interesse em atividades em grande grupo quando estas não se enquadravam numa área ou domínio que não fosse a área de expressão físico-motora ou a área de expressão plástica.

O mais relevante foi a inexistência de comportamentos reveladores de baixa resistência à frustração, geradores de conflitos ou de desafio à autoridade e à regra durante estas atividades, permitindo a total envolvimento da criança nas mesmas.

A quinta atividade consistiu em registar diariamente ou semanalmente, as emoções de cada criança. A tabela denomina-se «Hoje senti-me assim...» (figura nº 6.1), uma adaptação da atividade «Hoje fui mais parecido com...» do PGC (Crusellas & Alcobia, 2007, p. 57).

Registar diariamente ou semanalmente, as emoções de cada criança através da tabela «Hoje senti-me assim...», adaptação da atividade «Hoje fui mais parecido com...» (Crusellas & Alcobia, 2007, p. 57)



Figura nº 2.1- Tabela «Hoje senti-me assim...»

As crianças tinham à sua disposição várias imagens que podiam usar para preencher a tabela, nomeadamente, a imagem do Nino e da Nina calmos, irrequietos ou zangados, e ainda, a imagem que representa o esforço por ficar calmo. Pretendia-se dessa forma, incentivar as crianças a controlarem os seus impulsos, uma vez que os seus esforços seriam valorizados e recompensados com a imagem do esforço.

Sempre que alguma criança se exaltasse ou se zangasse durante o dia ou parte dele, e fizesse um esforço para se acalmar, poderia colocar a imagem do esforço na sua zona da tabela, «[c]om esta sessão a criança aprenderá a estar mais atenta ao seu comportamento, melhorando-o e fomentando em geral um melhor relacionamento com pares» (Crusellas & Alcobia, 2007, p. 57).

A Margarida, sempre que preencheu a tabela colocou a imagem adequada ao seu comportamento (à exceção da primeira vez, em que todas as crianças ainda se estavam a adaptar à tabela e a compreender em que consistia, agindo por imitação dos amigos). Manifestou uma atitude sensata escolhendo a imagem irrequieta sempre que tinha tido comportamentos transgressores das regras da sala. Como por exemplo, quando não obedecia à educadora e desafiava os seus pedidos de se sentar junto do grupo, ou de arrumar o que tinha desarrumado.

O seu desempenho nesta atividade demonstrou um desenvolvimento contínuo do seu autoconhecimento, compreendendo como se sente e em que situações. O facto de existir a imagem do esforço representou uma motivação para a Margarida, verificando-se que quando

desafiava as regras, conversar sobre a imagem do esforço ajudava a Margarida a tentar acalmar-se.

Esta atividade exige, no entanto, a sua concretização contínua, para que possa integrar a rotina das crianças. Consiste numa forma de ajudar as crianças a gerirem as suas emoções e controlarem os seus comportamentos diariamente através das suas experiências diárias. Com a implementação desta atividade é suposto que, após as crianças se ambientarem e experimentarem a tabela naturalmente, os momentos do seu preenchimento comecem a tornar-se cada vez mais pessoais, com à vontade para colocar a imagem que realmente corresponde à realidade, expressando espontaneamente as emoções sentidas, com significado e razões específicas.

A Margarida, nesta atividade continuou a demonstrar a sua insegurança em expor oralmente as suas emoções. Contudo, consideramos que já foi uma evolução muito positiva ter desenvolvido o seu autoconhecimento, sendo capaz de o demonstrar através das imagens.

Como atividades complementares aos objetivos das atividades até aqui referidas, foram realizadas duas atividades em espaços exteriores, na mata da instituição: a atividade «O despertador» e a atividade «O jornal», adaptadas do livro «Atividades para relaxar as crianças no jardim de infância» (Guillaud, 2012).

Atividade «O despertador» (Guillaud, 2012)

Atividade «O jornal» (Guillaud, 2012)

Estas duas atividades consistiram em ajudar as crianças a relaxar e a descontraí-las, englobando sempre o controlo da respiração.

Na atividade com jornais, as crianças amachucaram, rasgaram e pisaram jornais em grande grupo para libertar a tensão e o stresse. Foi uma atividade muito libertadora para as crianças, mesmo para as que não gostavam de se expor.

A Margarida inicialmente não queria participar, tendo-se afastado. A educadora tentou incentivá-la a participar e a Margarida acabou por se juntar ao grupo. Participou ativamente, empenhou todas as suas energias no jornal e acabou por conseguir relaxar e manter-se envolvida, abstraindo-se de tudo ao seu redor.

Inicialmente, revelou sentir necessidade de chamar a atenção do adulto afastando-se do grupo, porém, no decorrer das atividades não obteve nenhuma atenção especial e manteve-se envolvida e empenhada.

A nona atividade implementada intitulou-se «O jogo dos carinhos», foi planejada com o objetivo de promover a afetividade entre todas as crianças do grupo e a preocupação com o bem-estar das outras pessoas.

Exploração do «O jogo dos carinhos»

A Margarida não revelou essa sensibilidade, o que, possivelmente, começou a ter consequências nas suas relações com as outras crianças, visto que, no final do ano letivo, a Margarida ainda não evidenciava estar inserida em nenhum pequeno grupo ou par.

Ao realizarmos este jogo em grande grupo, em que cada criança retirava um cartão e fazia um elogio, dava um beijinho ou um abraço à criança do lado, a Margarida recusou-se a realizar o que estava no cartão. Queria fazer o carinho a outra criança à sua escolha, e não à criança que estava ao seu lado.

Terminado o jogo, a Margarida compreendeu que se não respeitasse as regras não poderia jogar, e aceitou fazer o carinho à colega do lado. Necessitou de um tempo para se acalmar. Porém, ultrapassada a frustração, mostrou-se disposta a participar espontaneamente. Para além do carinho à colega, decidiu retribuir os carinhos aos adultos, com todo o entusiasmo. Durante esta atividade, a Margarida sentiu-se, possivelmente, muito exposta e resistiu ao facto de ter de acarinhar quem não queria, ou alguém com quem não convivia tanto. A atividade permitiu-lhe compreender que podemos ser afáveis uns para os outros e fazer carinhos a qualquer colega ou adulto da sala. Foram os seus próprios colegas que lhe transmitiram isso, ao realizar de boa vontade o jogo, distribuindo carinhos.

O jogo ficou à disposição das crianças na sala e, em momentos de atividades livres, observei a Margarida a jogar, em pequeno grupo, ao «Jogo dos carinhos», por sua própria determinação e vontade, revelando um grande progresso no seu comportamento. Ser carinhosa com os outros era um comportamento que a Margarida tinha dificuldade em manifestar.

O comportamento agressivo e conflituoso da Margarida originava consequências desfavoráveis às suas relações no seio do grupo. De forma a confirmar se a Margarida mantinha relações estáveis com as crianças do grupo e se estava, ou não, inserida nalgum pequeno grupo, considerámos fundamental realizar um teste sociométrico para tentar saber qual a posição que a Margarida ocupava no grupo e se o seu comportamento transgressor tinha, ou não, influência nas suas relações sociais.

Os resultados obtidos com o teste sociométrico encontram-se organizados na tabela seguinte:

Tabela nº 2.6 – Resultados do teste sociométrico.

Criança	Preferência	Recusa	Motivo da recusa
A	M	H	«Ela não gosta de brincar comigo»
B	I	O	«Porque ele faz maldades aos amigos»
C	A	O	«Não gosto quando ele bate»
D	M	H	«A Margarida faz-nos mal»
E	I	N	«Ele não é meu amigo»
F	G	H	«Não gosto quando me empurra»
G	F	E	«Não gosto quando me grita ao ouvido»
H	B	J	«Ela não brinca comigo»
I	B	H	«Porque ela está sempre a fazer-nos mal»
L	M	O	«Porque o Simão faz porcarias à mesa e faz mal aos amigos»
M	D	N	«Porque ele às vezes bate»
N	L	A	Não respondeu

Legenda:

Criança maioritariamente selecionada na recusa.
Criança H - Margarida

Partindo dos dados apresentados pela matriz sociométrica do grupo (anexo X), foi possível verificar que a Margarida é uma criança de posição sociométrica inferior aos restantes elementos do grupo, com zero escolhas recíprocas, isto é, nenhuma das crianças que a Margarida escolheu, a escolheu a si também. Para além disso, nenhuma das crianças que realizaram o teste afirmou gostar de brincar com a Margarida e, ainda, quatro crianças declararam que não gostavam de brincar com a Margarida. A maioria das justificações dadas por essas crianças prendem-se com a agressividade do seu comportamento.

A criança preferida pela Margarida era a criança B e tinha um nível muito acima do seu, encontrando-se no nível 2 (posição média) e a Margarida no nível -4 (posição muito abaixo da média), como podemos constatar através do padrão sociométrico (anexo XII). Corresponde precisamente à criança de quem a Margarida ambicionava ser amiga e com quem iniciava mais interações, mas não era correspondida. Valida-se este facto ao se verificar que a escolha da Margarida não obteve reciprocidade no teste sociométrico.

Estes resultados revelam que o comportamento agressivo da Margarida com os colegas prejudicou a sua integração absoluta no grupo. Resultou no afastamento de algumas crianças, que não queriam estar com a Margarida porque afirmavam que ela lhes batia e lhes fazia mal. A insegurança da Margarida e o seu fraco autocontrolo conduziram-na a agir por impulso sempre que os colegas a contradiziam, magoando-os.

O facto de não conseguir estabelecer relações estáveis, durante todo o ano letivo, contribuiu negativamente para a sua baixa autoestima. Todos estes fatores contraproducentes, prejudicaram a sua baixa resistência à frustração, que esteve na origem dos diversos conflitos ocorridos.

Capítulo 3 - Resultados do estudo

Após todo o processo que este estudo envolveu, com suporte na sua natureza qualitativa, nos objetivos e questões de pesquisa, na metodologia adotada e na análise interpretativa dos dados, apresentamos os seguintes resultados.

A Margarida revelou uma atitude mais altruísta, mais sensível às necessidades das outras crianças. Este progresso foi registado através das fichas de incidentes críticos, no momento em que a Margarida se manifestou atenta e preocupada com o bem-estar da outra criança, cedendo-lhe o que tinha de mais rico naquele momento (o baloiço que estava a utilizar), para que ela parasse de chorar e não ficasse triste. Esta atitude representou desenvolvimento extremamente positivo para a Margarida, pois tinha demonstrado sempre dificuldade em partilhar e em descentrar-se das suas necessidades para pensar nos outros. Naquele dia ela teve autonomia para o fazer.

A grande dificuldade que demonstrava em assumir a responsabilidade das suas ações, não só diminuiu imenso, como a Margarida passou a tomar a iniciativa na resolução dos conflitos, revelando muita vontade em ajudar a remediar a situação. Como, por exemplo, arranjou uma colega e decidiu de imediato pedir desculpa e ajudar a fazer o curativo. Pedir desculpa representava anteriormente, para a Margarida, um grande obstáculo, uma vez que ela resistia consistentemente, cedendo apenas para fugir à sanção.

Demonstrou não só nas suas manifestações orais, a consciência de que bater está errado, (tal como referiu na autoavaliação, no tópico “Coisas que já aprendi/Coisas em que sou boa”) como também através das suas atitudes. Revelou-se menos centrada em si própria e nos seus interesses pessoais.

O seu valor pessoal tornou-se mais consistente, na medida em que a sua dependência de fatores externos diminuiu, deixando de levar com tanta frequência brinquedos para a casa de banho e para o parque exterior.

A sua afetividade com as outras crianças aumentou, provavelmente, porque a sua insegurança também diminuiu. Esta afetividade foi manifestada através da sua iniciativa no «Jogo dos Carinhos» e pela sua atitude nos momentos de atividades livres.

Nestes momentos, tenta relacionar-se mais com as outras crianças procurando agradar-lhes e tratá-las bem. Embora necessite, ainda, de um maior autocontrolo de modo a evitar agir por impulso, pois já demonstra arrependimento, o que antes não ocorria. Os incidentes também deixaram de ocorrer com tanta frequência.

Relativamente ao seu desempenho nas atividades, revelou um maior nível de implicação nas atividades em grande grupo, não se afastando com tanta frequência do seio do grupo. Demonstrando-se assim, estar mais dedicada em participar, mesmo que não tenha, durante as atividades, um papel de destaque.

Através das atividades aplicadas, a Margarida parece ter desenvolvido o seu autoconhecimento relativamente aos seus sentimentos e emoções. Demonstrou essa capacidade na realização da atividade «Hoje senti-me assim...», em que a Margarida conseguiu tomar consciência das emoções que sentia diariamente preenchendo a tabela com os cartões de calma, irrequieta ou zangada. Ao preencher a tabela, a Margarida colocava o cartão correspondente ao que o seu comportamento demonstrava, apesar de não se ter mostrado tão segura como as outras crianças em exteriorizar oralmente o que sentia, durante as atividades.

Relativamente às estratégias para se acalmarem, envolvendo o controlo do corpo e o seu relaxamento, através da respiração e da abstração do pensamento, consideramos que resultaram extremamente bem no grupo, em geral. Porém, no caso da Margarida, seria necessário um período mais longo de aplicação das estratégias, de forma a obter resultados mais concretos.

Consideramos que este processo de desenvolvimento do autocontrolo foi muito benéfico para a Margarida e seria muito importante manter a sua realização, na medida em que a Margarida revelou necessitar de um maior autocontrolo, para conseguir deixar de reagir por impulso, nos momentos em que se sente frustrada pelas adversidades.

O desenvolvimento dessa capacidade poderia ser favorável às relações da Margarida com os colegas, uma vez que, tendo maior autocontrolo sobre os seus impulsos, possivelmente, deixaria de agredir os colegas e conseqüentemente, eles não se afastariam. Melhorando as suas relações afetivas aumentaria a sua autoestima e modificaria os resultados negativos obtidos

através do teste sociométrico. Estas duas mudanças seriam necessárias e ocorreriam num continuum, pois o desenvolvimento de uma harmoniza o desenvolvimento da outra.

Capítulo 4 - Considerações finais

Para realizar as atividades foram essenciais dois conceitos fundamentais inerentes a todo o processo, o autocontrolo e a disciplina. Para a criança adquirir a competência de se autocontrolar, segundo os autores do GPC, Crusellas e Alcobia (2007),

(...) implica que ela pense, planeie e organize os comportamentos, separe sentimentos, separe os sentimentos dos pensamentos e persista, mesmo nos momentos de frustração e aborrecimento. Controlando os comportamentos, as crianças conseguem regular as suas emoções e actuar com moderação, fazer escolhas acerca de como e quando expressar os seus sentimentos e parar e pensar acerca das consequências dos seus actos (p. 25).

As estratégias e atividades implementadas tiveram o intuito de colocar as crianças a pensar e a refletir sobre si mesmas, visaram uma preparação para o controlo do próprio corpo. Pretendiam desenvolver nas crianças, a compreensão de que tudo o que sentiam era normal e que não existia motivo para terem receio de conversar com o adulto sobre as suas emoções.

Assim, as atividades implementadas ajudaram as crianças na medida em que promoveram o autoconhecimento, através da forma como o corpo reagia às emoções. Possuir esse conhecimento tranquiliza as crianças e transmite-lhes autoconfiança para expressar as suas emoções e antecipar os seus impulsos, tentando controlá-los.

As crianças em idade pré-escolar aprendem gradualmente a controlar o seu comportamento à medida que se vão desenvolvendo, esse controlo é uma forma de se tornarem mais autónomas e não dependerem tanto da ajuda do adulto. Este processo de responsabilidade desenvolve-se de forma progressiva e contínua, mas o papel do educador desempenha, ainda assim, uma função determinante. Constitui um processo de aprendizagem, na gestão de conflitos e de situações que testam a resistência à frustração das crianças (Crusellas e Alcobia, 2007).

O educador representa sempre um modelo a seguir para a criança, bem como as decisões que toma, a postura que assume e a forma como organiza o ambiente educativo. Também as atividades que proporciona à criança constituem uma grande influência no seu desenvolvimento a nível da resolução de conflitos. Segundo Crusellas e Alcobia (2007),

(...) se o ambiente for desorganizado e imprevisível, as crianças não compreendem as regras, não as respeitam e, conseqüentemente, têm dificuldade em interiorizá-las, não conseguindo utilizá-las para controlar as suas acções. Pelo contrário, se o ambiente proporcionado pelos adultos for claro e coerente, as conseqüências das acções podem ser facilmente antecipadas e as crianças podem, de forma confiante e segura, escolher os seus objetivos e esforçarem-se para os alcançar (p. 27).

O modo como o educador age e assume os seu papel, influencia o comportamento da criança, pois a tendência será para interiorizá-lo e imitá-lo, consistindo na orientação do que está certo.

Perante situações de transgressão à regra, verificou-se, que quando a educadora considera necessária a aplicação de uma sanção, opta por aplicar sempre sanções por reciprocidade e nunca atribui sanções expiatórias. Segundo Kamii (1980-1990),

As sanções por reciprocidade (...) são caracterizadas por uma coerção mínima e têm uma relação “natural” ou “lógica” com o acto sancionado (...) têm a característica suplementar de não exigir comportamentos que apareçam, desde o princípio, completamente arbitrários aos olhos da criança (p. 52).

Sendo que o diálogo é fundamental na atitude do educador, antes de qualquer sanção aplicada, a educadora demonstrou, ao longo de vários incidentes críticos, que intervém da forma mais propícia ao desenvolvimento moral da criança em estudo. Procurou sempre que a criança compreendesse a atitude ou comportamento errado que cometeu, conversando e incentivando a criança a pensar na melhor forma de corrigi-lo. Ainda que nem sempre seja suficiente, o diálogo tem o papel de consciencializar a criança da conseqüência dos seus atos.

Através da negociação, a educadora proporcionou à Margarida, o poder de decisão para resolver os seus problemas ou conflitos, podendo ou não, existir a necessidade de aplicar uma sanção. Esta oportunidade de decidir, conferida à criança nos momentos de resolução dos problemas, é um dos critérios necessários e fundamentais no processo de valoração da criança, como é referido por Raths, et. al (1978b).

Kamii (1980-1990) refere que não existe a obrigatoriedade de aplicar sanções em todas as situações, pelo contrário, deve-se «[e]vitar sancionar o comportamento da criança, sempre que possível; Quando as sanções negativas são inevitáveis, usar de sanções por reciprocidade» (p. 66). Assim, «quando um adulto deve fazer prova de autoridade, pode fazê-lo de tal maneira que a criança tenha a possibilidade de agir voluntariamente, construindo, por si mesma, as suas próprias regras» (Kamii, 1980-1990, p. 53).

Depreende-se então, que o aspeto imprescindível e determinante para o desenvolvimento moral da Margarida foi a atitude de cooperação, estabelecida entre a educadora, as estagiárias e todas as crianças. Ao cooperar, a Margarida desenvolveu as suas competências sociais. De acordo com Kamii (1980-1990), «[a] autonomia em geral desenvolve-se através de relações não coercivas de cooperação. Numa relação assim, a cooperação é assente sobre o respeito mútuo entre iguais. Pelo contrário, numa relação hierárquica, «cooperação» significa obediência àquele que detém a autoridade» (p. 50).

Capítulo 5 - Referências bibliográficas

- Arribas, T. (coord.) et al. (n.d.). *Pedagogías corporales: La educación infantil* (1). Barcelona: Paidotribo.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, B. T. & Sparrow, D. J. (2013). *O método Brazelton: A criança e a disciplina*. (13ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Clerget, S. & Costa-Prades, B. (2008). *A criança e a obediência*. Lisboa: Editorial Presença.
- Crête, J. (2003). A ética em investigação social. In Gauthier, B. (Ed.), *Investigação social: da problemática à colheita de dados* (pp. 233-254). Loures: Lusociência.
- Crusellas, L. & Alcobia, V. (2007). Pré: Guia de Competências. Como promover o autocontrolo, a diferenciação emocional, a auto-estima e as competências sociais nas crianças pré-escolares. Lisboa: Associação Prevenir.
- Fini, L. (1991). Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. *Departamento de Psicologia da Faculdade de Educação, UNICAMP*: 58-78.
- Guillaud, M. (2012). *Relaxar as Crianças no Jardim de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Kamii, C. (1980-1990). *A teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kohlberg (1975). A abordagem cognitivo desenvolvimentista da educação moral. In Valente, O. (Ed.). *A escola e a educação para os valores: Antologia de textos*. (201-235). Lisboa: Centro de Investigação em Educação.
- La Taille, Y., Oliveira, M., & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo: Summus editorial.
- Lima, V. (2004). De Piaget a Gilligan: Retrospectiva do Desenvolvimento Moral em Psicologia um Caminho para o Estudo das Virtudes. *Psicologia Ciência e Profissão*. 24(3), 12-23.
- Lins, W. Y. C. & Silva, S. R. P. (2010). *O desafio de desenvolver valores humanos na escola de educação infantil: A mídia como facilitadora*. Curso de especialização em mídias na Educação, Universidade Federal de Alagoas - Centro de Educação - CEDU.
- Lourenço, O. M. (1998). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações*. (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação – Inovação, investigação em educação*, 2 (2), pp. 49-65.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: 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.
- Moroney, T. (2005). *Quando me sinto zangado*. Porto: Porto editora.
- Moroney, T. (2008). *Quando me sinto feliz*. Porto: Porto editora.

- Noronha Z. & Noronha M. (1992). *Escola, conflitos - Como evitá-los, como geri-los?* Lisboa: Escolar Editora.
- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos: Um Guia para Professores* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Ostrowski, L. (n.d.). *Educação em valores humanos: Educar com o coração*. Acedido em julho, 2014, em www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-04.pdf.
- Pérez, J. G. & Pozo, M. J. C. (2007). *Educar para a não-violência: Perspectivas e estratégias de intervenção*. K Editora Lda.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia* (9ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pieretti, J. B. (2010). *Da heteronomia à autonomia: Ambiente escolar e desenvolvimento moral*. Trabalho de conclusão de licenciatura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação Curso de Pedagogia, Porto Alegre.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Póvoas, Castro, Mateus, Costa, Escária & Miranda (2013). O brincar da criança em idade pré-escolar. *Acta Pediatr Port.*, 44 (3), 108-112.
- Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. B. (1978a). A clarificação de valores: Processo e conteúdo. In Valente, O. (Ed.). *A escola e a educação para os valores: Antologia de textos*. (67-92). Lisboa: Centro de Investigação em Educação.
- Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. B. (1978b). Distinção entre valores e processo de valorização. In Valente, O. (Ed.). *A escola e a educação para os valores: Antologia de textos*. (45-66). Lisboa: Centro de Investigação em Educação.
- Rauber, J. (2007). Filosofia: necessidade de transgressão do pensar bem para o agir bem. *Revista Pragmateia Filosófica* (1): 1-10.
- Sasso, B. & Morais, A. (2013). O Egocentrismo Infantil na Perspectiva de Piaget e Representações de Professoras. *Revista Eletrónica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 5 (2), 24-51.
- Simon, S. B. (1971). Clarificação de valores versus indoutrinação. *Social Education*, 35, 27-34.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGRAW HILL.
- Valente, M. O. (1992). *A Educação para os Valores*. Acedido em julho, 2014, em www.educ.fc.ul.pt/docentes/mvalente/educacao_valores.pdf.
- Vinha, T. & Tognetta, L. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, 9 (28), 525-540.
- Vinha, T. (1999). O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. *Revista do Cogeime*, (14), 15-38.
- Wall, W.D. (1975). *Educação Construtiva para Crianças – I: Os primeiros dez anos de vida*. Lisboa: Livros Horizonte.

Capítulo 6 - Anexos