

DM
ERRA1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

TESE DE MESTRADO

**Introdução de um Programa de Orientação Sócio-Afectiva em
Crianças de Idade Pré-Escolar: Modificação das Relações
Interpessoais.**

Maria da Silva Rodrigues Cachuçó Erra – Nº 1085

ORIENTADOR: Prof.^a Doutora Isabel Matta

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

2005



C1

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

16701

24.06.06

Tel.: 21 011 47 00 - www.ispa.pt

Esta dissertação contou com a colaboração de várias pessoas às quais cumpre-nos aqui referir e explicitar a nossa profunda gratidão.

- À Professora Doutora Isabel Matta, um especial agradecimento pela orientação, disponibilidade e motivação para o estudo desta temática.
- À Secretaria Regional de Educação da Madeira pela concessão de licença sabática para o trabalho de investigação.
- À Secretaria Regional de Educação Especial e Reabilitação pela permissão de flexibilidade de horário.
- À Professora Doutora Glória Franco pelo incentivo e motivação dada.
- À Dr.^a Mónica Fernandez e Dr.^a Carla pelo contributo no tratamento estatístico dos dados.
- Ao Raúl Pestana pela execução gráfica das figuras que ilustraram os dilemas.
- Às crianças e às educadoras dos dois jardins de infância pela colaboração e disponibilidade concedidas na recolha dos dados.
- Às colegas por todo o material que facultaram e, sobretudo, pela motivação, amizade e apoio emocional nos momentos de desânimo.
- A todos os colaboradores que directa ou indirectamente contribuíram para a realização desta dissertação os meus sinceros agradecimentos.
- Um especial agradecimento à minha família, ao meu marido e aos meus filhos, pelo incentivo incondicional que transmitiram, sem os quais não seria possível a conclusão deste trabalho.

RESUMO

Este estudo realizou-se num grupo de 32 crianças de idades compreendidas entre os 5-6 anos que frequentavam a pré-escola. O grupo experimental era composto por 22 crianças, 12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, cuja média de idades situava-se em 5,5 anos e o grupo de controlo era composto por 10 crianças, 4 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, cuja média de idades situava-se em 5,3 anos.

Teve como objectivo estudar os efeitos de um programa de orientação sócio-afectiva, na modificação das relações interpessoais em crianças de idade pré-escolar. Para tal, desenvolveu-se uma investigação baseada numa metodologia quasi experimental.

O programa de intervenção consistiu num conjunto de actividades, distribuídas por 20 sessões, nomeadamente histórias, dilemas, jogos e actividades de expressão plástica e dramática.

Como pré e pós-teste utilizaram-se os seguintes instrumentos: um teste sociométrico e a escala de auto-conceito de Susan Harter adaptada por Peixoto, Martins, Matta & Monteiro (1997).

Apesar de não se obter resultados muito significativos, verificaram-se algumas mudanças quer ao nível das relações sociais nos grupos quer ao nível da aceitação de pares.

ÍNDICE

PRIMEIRA PARTE Enquadramento teórico	5
CAPÍTULO I -Desenvolvimento sócio-afectivo: interacções sociais.....	6
1. Desenvolvimento sócio-afectivo.....	6
2. Interação social e suas implicações no desenvolvimento das crianças	9
2.1. Constituição, dinâmica e aceitação nos grupos	15
2.2. Relação entre pares e suas competências	17
3. Desenvolvimento sócio-cognitivo.....	19
3.1. A importância do jogo no desenvolvimento sócio-cognitivo.....	21
4. Desenvolvimento sócio-moral.....	23
4.1. Condutas pró-sociais / altruísmo	26
Capítulo II - O auto-conceito e a auto-estima em idade pré-escolar	29
1. A construção do Self no desenvolvimento do auto-conceito e da auto-estima.....	29
1.1. Auto-conceito e auto-estima	30
1.2. A auto-imagem e as relações interpessoais	31
1.3. O auto-conceito precoce	32
2. A compreensão das emoções nas crianças	33
Capítulo III - Programas de orientação sócio-afectiva na idade pré-escolar	37
1. Orientações curriculares para a educação pré-escolar.....	37
1.1. Intervenção educativa no âmbito das interacções sociais.....	39
1.2. A influência da pré-escola no desenvolvimento das competências sócio-afectivas	42
2. Programas de interação social para crianças de idade pré-escolar	45
2.1. Características das metodologias activas	48
2.2. O papel do educador nas metodologias activas	50
SEGUNDA PARTE Trabalho Empírico	53
CAPÍTULO I - Objectivos e fundamentação.....	54
1. Importância do estudo	54

2. Objectivos do estudo.....	55
3. Hipóteses.....	56
CAPÍTULO II – Metodologia.....	58
CAPÍTULO III – Apresentação e análise dos resultados.....	69
CAPÍTULO IV- Discussão dos Resultados.....	86
CONCLUSÃO.....	91
REFERÊNCIAS.....	94
Anexo A - ESCALA DE AUTO-CONCEITO DE SUSAN HARTER.....	99
Anexo B - PROGRAMA DE INTERVENÇÃO.....	110
Anexo C - HISTÓRIAS.....	113
Anexo D - DILEMAS:.....	115

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Plano experimental.....	62
Tabela 2 - Índices sociométricos de preferências e rejeições no grupo experimental e controlo no pré e pós-teste.....	70
Tabela 3 - Percentagem de crianças que diminuíram, aumentaram ou mantiveram o índice sociométrico em cada grupo.....	75
Tabela 4 - Medidas obtidas nos índices sociométricos em cada grupo no pré e pós-teste	76
Tabela 5 - Medidas obtidas para a probabilidade de uma criança ser escolhida (preferida ou rejeitada) em cada grupo no pré e pós-teste	77
Tabela 6 - Evolução da probabilidade média de uma criança ser escolhida em cada grupo.....	78
Tabela 7 - Resultados do teste de Wilcoxon no grupo controlo e experimental.....	79
Tabela 8 - Resultados do teste t-Student	80
Tabela 9 - Medidas obtidas do auto-conceito em cada grupo no pré e pós-teste.....	81
Tabela 10 - Resultados do teste t-Student da igualdade valor médio na escala de auto-conceito entre os grupos experimental e controlo no pós-teste	81
Tabela 11 - Medidas obtidas na sub-escala aceitação de pares em cada grupo no pré e pós-teste	82
Tabela 12 - Resultados do teste t-Student da igualdade valor médio na sub-escala de aceitação de pares entre os grupos experimental e controlo no pós-teste.....	82
Tabela 13 - Medidas obtidas na sub-escala de competência cognitiva em cada grupo no pré e pós-teste.....	82
Tabela 14 - Resultados do teste t-Student da igualdade valor médio na sub-escala de auto-conceito entre o grupo experimental e controlo no pós-teste.....	83
Tabela 15 - Correlações.....	84

Lista de Figuras

Figura 1 - Item da escala de auto-conceito.....	61
Figura 2 - Ilustração do dilema pró-social “confortar”.....	66
Figura 3 - Pré-teste rejeições grupo de controlo.....	71
Figura 4 - Pós-teste rejeições grupo de controlo.....	71
Figura 5 - Pré-teste preferências grupo de controlo.....	72
Figura 6 - Pós-teste preferências grupo de controlo.....	72
Figura 7 - Pré-teste rejeições grupo experimental.....	73
Figura 8 - Pós-teste rejeições grupo experimental.....	73
Figura 9 - Pré-teste preferências grupo experimental.....	74
Figura 10 - Pós-teste preferências grupo experimental.....	74
Figura 11 - Probabilidade de ser escolhido em cada grupo no pré e pós-teste.....	79

INTRODUÇÃO

A realização deste trabalho insere-se na etapa final da conclusão do Curso de Mestrado em Psicologia Educacional. As razões que estiveram subjacentes foram, sobretudo, aprofundar conhecimentos e desenvolver competências de âmbito científico, visando melhorar a qualidade da actividade profissional, quer na formação de educadores quer na intervenção pedagógica com crianças de idade pré-escolar e ainda, satisfazer exigências académicas e profissionais.

A vida social de cada indivíduo decorre em grupos, ou seja, a maior parte da nossa vida passa-se em grupos sociais, desde a família à escola e na sociedade em geral e é desde a infância, no seio dos pequenos grupos, que as atitudes sociais se desenvolvem para se projectarem no futuro através dos comportamentos de interacção.

O desenvolvimento integral e individual processa-se através da interacção com os outros, numa perspectiva de conhecimento de si próprio a partir da percepção que tem do outro. Por isso, na perspectiva de alguns autores, as interacções sociais efectuadas pelas crianças na idade pré-escolar são responsáveis em grande parte pelo seu desenvolvimento sócio-afectivo.

Numa concepção global, o desenvolvimento é determinado pela acção conjunta e interactiva dos factores ligados à maturidade e aos acontecimentos e situações sociais significativas que ocorrem nos primeiros anos de vida da criança. De facto, a criança através do seu próprio processo de maturação torna-se autónoma, o que lhe permite adquirir competências sócio-afectivas e relacionais. No entanto, e segundo a nossa revisão bibliográfica, verificou-se que alguns estudos referem como responsáveis pelo desenvolvimento social, não só o processo de maturação mas também as aprendizagens que se adquirem através dos modelos e das interacções diversificadas, significativas e heterogéneas que as crianças vivenciam em todos os contextos sociais. Logo, a riqueza de conhecimentos adquire-se a partir da troca de experiências e da influência dos diferentes grupos sociais que a criança frequenta.

Para fundamentar o estudo, apresentam-se pesquisas bibliográficas que

incidem nas questões do processo de desenvolvimento das relações sócio-afectivas. e abordam os aspectos relacionados com a dinâmica e organização dos grupos, suas escolhas e aceitação de pares. Salientam-se também, as questões do desenvolvimento sócio-moral nas crianças pequenas, nomeadamente o que se refere às condutas pró-sociais do altruísmo, enquanto comportamento que exige da criança a compreensão do mundo, e colocação e compreensão do ponto de vista dos outros. Faz-se ainda referência às questões do auto-conceito e auto-estima, como responsáveis pela popularidade das crianças no grupo, pela sua estabilidade emocional e consequentemente por uma maior aceitação dos seus pares.

Na revisão da literatura referem-se também, os objectivos definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar sobre o desenvolvimento pessoal e social na criança e salienta-se a importância de programas educacionais, cuja intervenção assente nas metodologias activas.

O nosso estudo propõe-se investigar os efeitos produzidos por um programa de orientação sócio-afectiva em crianças de idade pré-escolar, no auto-conceito e nas relações interpessoais.

Este programa que tinha por base as metodologias activas e centrava-se nas relações interpessoais, foi aplicado num grupo experimental composto por 22 crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, que frequentavam o último ano do Ensino Pré-Escolar.

Para validar as nossas hipóteses trabalhou-se com um grupo de controlo composto por 10 crianças, também com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos e que, tal como o grupo experimental, também frequentavam o último ano do Ensino Pré-Escolar.

Esta dissertação está estruturada em duas partes: na primeira parte apresenta-se o enquadramento teórico que está organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo abordam-se as perspectivas teóricas de alguns autores sobre as questões relacionadas com o desenvolvimento social e afectivo nas crianças de idade pré-escolar. Este capítulo refere-se ao modo como se processam as relações interpessoais, como é que as crianças nesta idade fazem a aquisição e compreensão de

regras sociais, o que pensam os estudiosos sobre a relação e a aceitação entre pares e suas implicações no desenvolvimento das crianças e ainda, à importância dos contextos facilitadores nos aspectos social e afectivo, nomeadamente o contexto pré-escolar.

As questões pró-sociais do altruísmo aparecem também referidas neste capítulo, numa perspectiva de condutas consideradas essenciais no desenvolvimento das relações sociais entre as pessoas. Na opinião de alguns autores, atitudes altruístas podem ser observadas em crianças ainda pequenas, embora tendam a aumentar com a idade.

No segundo capítulo abordam-se as questões do auto-conceito e auto-estima. Defende-se a ideia da importância do conhecimento de si próprio, ou seja, do que cada um sente e pensa de si para poder relacionar-se com os outros e a compreensão das emoções nas crianças.

Neste sentido, os dados de investigação referem que as crianças mais novas têm dificuldade em desenvolver conceitos realistas e complexos sobre eles e o seu valor. No entanto, as suas emoções são bastante intensas nas relações com os outros e têm dificuldade em controlá-las.

A construção do auto-conceito e da auto-estima é um processo complexo que depende da interacção que a criança tem com o meio através das suas experiências diversificadas e, também, do seu desenvolvimento cognitivo.

O terceiro capítulo faz referência aos aspectos pedagógicos no âmbito do desenvolvimento sócio-afectivo, assim como aos princípios gerais definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que contemplam, entre outros aspectos, a promoção do desenvolvimento pessoal e social.

Salienta-se ainda, a importância de programas que visem o desenvolvimento de competências sócio-afectivas através da interacção da criança com o mundo que a rodeia e o papel do professor, enquanto elemento activo e participativo, ao qual compete organizar contextos educativos que facilitem a aprendizagem activa.

Na segunda parte do estudo, apresenta-se a investigação desenvolvida, dividida em quatro capítulos. O primeiro refere-se à fundamentação e objectivos do

estudo, à importância da metodologia adoptada e formulam-se as hipóteses com base nos objectivos definidos.

No segundo capítulo descreve-se a metodologia utilizada: caracterização da amostra, instrumentos aplicados, o programa de intervenção e todos os procedimentos adoptados.

No terceiro capítulo apresentam-se os resultados estatísticos e a análise desses resultados, referente ao teste sociométrico e à escala de auto-conceito da Susan Harter. No quarto e último capítulo faz-se a discussão dos resultados.

Por fim, na conclusão faz-se um resumo dos principais contributos deste estudo e suas implicações. Apresentam-se igualmente sugestões para futuras investigações.

PRIMEIRA PARTE
Enquadramento teórico

CAPÍTULO I -DESENVOLVIMENTO SÓCIO-AFECTIVO: INTERACÇÕES SOCIAIS

No primeiro capítulo pretende-se abordar o desenvolvimento sócio-afectivo na criança de idade pré-escolar. A literatura consultada visou os seguintes aspectos: o desenvolvimento sócio-afectivo, a interação social e suas implicações no desenvolvimento das crianças, a constituição, dinâmica e aceitação nos grupos, as relações entre pares e suas competências, a importância da verbalização na interação de pares, os contextos facilitadores da interação, a construção de regras sociais, o desenvolvimento sócio-cognitivo e a importância do jogo nesse desenvolvimento, o desenvolvimento sócio-moral e as condutas pró-sociais do altruísmo.

De uma forma geral, defende-se que o desenvolvimento de capacidades sociais depende, em grande parte, da interação que se estabelece com os outros e que por sua vez, essas interações influenciam também, o desenvolvimento cognitivo, porque estimulam os aspectos perceptivos e sensoriais.

1. Desenvolvimento sócio-afectivo

Numa perspectiva de definição Schaffer (1996) considera que o desenvolvimento social engloba os padrões de comportamento, os sentimentos, as atitudes e os conceitos das crianças em relação aos outros e ainda ao modo como estes aspectos se modificam com a idade.

Neste sentido, ao estudar-se o desenvolvimento da criança, pretende-se descobrir como são as crianças nas diferentes idades: qual a sua competência para gerir relações interpessoais, qual a melhor forma para influenciá-las no sentido de poderem responder às exigências da sociedade, que mudanças se verificam no seu comportamento nas diferentes idades em situações sociais e quais as vantagens em todos estes aspectos.

Uma das primeiras preocupações no desenvolvimento da criança é o aspecto sócio-afectivo. A criança ao longo da idade vai tornando-se autónoma, aprende a

autocontrolar-se, desenvolve a capacidade para a amizade e para ser capaz de regular o seu comportamento a partir da compreensão das regras de convivência social (Schaffer, 1996).

A adaptação sócioemocional a novas situações e novos contextos, torna-se mais fácil para as crianças que têm amigos e que conseguem fazer novas amizades (Matta, 2001). Assim, a amizade que as crianças desenvolvem entre os pares facilita as relações sociais, favorece a riqueza das interações e aumenta a relação afectiva entre elas.

Bartolomé (1981) considera o aspecto afectivo fundamental no desenvolvimento da criança, porque a relação afectiva que a criança mantém com os outros dá-lhe a possibilidade de conhecer o mundo que a rodeia.

Para o autor, as relações afectivas estão associadas à simpatia e favorecem o sentimento de auto-confiança. A criança tem necessidade do apoio afectivo para construir-se como pessoa, como ser independente e autónomo e para entrar em contacto com o mundo.

A compreensão e aquisição das regras sociais depende do modo como a criança pensa e vê o mundo. Ela precisa de utilizar as suas funções cognitivas para orientar o seu comportamento no mundo social em que vive.

Schaffer (1996) afirma que os processos cognitivos são responsáveis por toda e qualquer acção social e, esta deve ser emocionalmente harmonizada. Por isso, o desenvolvimento social concentra-se nos aspectos interpessoais do comportamento das crianças, incluindo os aspectos cognitivos e afectivos.

Sobre a teoria da aprendizagem social Schaffer (1996) faz referência aos estudos de (Bandura, 1977 & Walters, 1963), por considerarem que as aprendizagens com as outras pessoas se fazem apenas pela imitação e pela observação. Logo, a observação de modelos é suficiente para explicar uma grande parte do desenvolvimento cognitivo e essa aprendizagem observacional permite à criança munir-se de instrumentos que utiliza na sua vida social.

Segundo a teoria piagetiana o processo de socialização não se limita à observação de modelos, mas, dá-se sobretudo, através de negociação com os

parceiros que têm ideias próprias e a criança procura e selecciona os estímulos que acha significativos para o momento em que se encontra. Isto significa que a criança é o próprio agente do seu desenvolvimento, isto é, a criança faz todos os esforços por procurar experiências relevantes que se adaptem ao seu estágio daquele momento (Schaffer, 1996).

Uma das características do modelo piagetiano é o construtivismo, o mesmo será dizer que o desenvolvimento cognitivo da criança processa-se por uma sucessão de estádios e na base desta progressão estão as estruturas subjacentes à actividade cognitiva e à adaptação constante às interacções que se apresentam.

A criança é activa no processo do conhecimento, no sentido em que elabora e estrutura o seu conhecimento através do mecanismo de assimilação, ou seja da necessidade que sente em incorporar as pessoas e as coisas na sua própria actividade. Por outro lado, faz o reajustamento das transformações sofridas, portanto, acomoda-as aos objectivos externos. Este equilíbrio resultante entre a assimilação e a acomodação permite tornar-se num indivíduo inteligente e intelectualmente capaz de resolver problemas e adaptar-se às diferentes situações.

Apesar da pouca relevância dada por Piaget ao papel do adulto, este não deixa de ser importante em todo o processo. As duas funções, social e cognitiva, estão intimamente relacionadas e dependentes, ou seja, a evolução cognitiva facilita a evolução social. Schaffer (1996) compara esta relação ao que acontece no fim da idade pré-escolar com a descentração em que a criança deixa o seu egocentrismo para voltar-se mais para o exterior. Até então, as suas atenções centravam-se mais para si, isto é, eram dominadas pela sua própria perspectiva e não conseguia colocar-se na perspectiva do outro.

Na perspectiva piagetiana, com a evolução cognitiva ou com o processo de maturação a criança liberta-se do seu mundo e passa a ver também o mundo dos outros (Schaffer, 1996).

Segundo esta teoria a criança para adquirir competências para se colocar num ponto de vista diferente do seu, tem de atingir o estágio das operações concretas. Só assim é que se encontra apta para fazer relações sociais de cooperação, uma vez que

as intuições já se articulam e já se deu o desenvolvimento do seu pensamento (Clermont, 1978).

2. Interação social e suas implicações no desenvolvimento das crianças

A criança é um ser sociável por natureza, por isso o seu desenvolvimento acontece, se viver em ambientes frequentados por outros seres humanos.

Partindo deste pressuposto e considerando que a criança na idade pré-escolar, mais especificamente no seu percurso de desenvolvimento dos 0-6 anos, tem características e necessidades específicas e diferenciadas das outras faixas etárias, é fundamental na educação de infância organizar e dinamizar os contextos educacionais de forma a proporcionar situações de interação social que promovam o desenvolvimento sócio-afectivo e relacional das crianças.

Oliveira et al. (1994), ao abordar a importância da interação social nas primeiras idades, refere-se à perspectiva sócio-interacionista como preconizadora da necessidade de proporcionar às crianças interações diversificadas e heterogêneas que enriqueçam o universo infantil.

Neste enriquecimento enquadram-se-se as aprendizagens feitas através das relações e interações vividas pelas crianças no jardim de infância, as quais Vayer & Destrooper (1976) apontam como responsáveis pelas novas relações que a criança vai criar nas fases posteriores até à vida adulta. Na sua perspectiva as relações e interações adquiridas nas primeiras idades são a base de todos os relacionamentos sociais futuros e consequentes aprendizagens.

O desenvolvimento das capacidades sociais quer ao nível das acções como dialogar, cooperar, ajudar, quer no âmbito da compreensão da razão dessas acções, depende muito da interação social que se estabelece entre as pessoas. A forma de agir, de estar de comunicar de qualquer ser humano implica uma acção conjunta em conhecimentos significativos do indivíduo com o mundo social (Rogoff, 1993).

Vários estudos sobre a interação social definem-na como uma acção mútua entre indivíduos com influência entre si. Isto significa que o comportamento de um

modifica e é modificado pela a acção do outro. Assim, estabelece-se interacção à medida que, cada um toma consciência que a sua acção influencia a acção do outro (Marc & Picard, 1996).

A interacção social é, na opinião destes autores, uma relação de diálogo onde os ganhos se actualizam e se reproduzem e é também, um espaço de jogo onde se dão muitas mudanças e invenções.

Para reforçar esta ideia, Marc & Picard (1996) fazem referência aos estudos de Mead (1963) e Mauss (1969) onde mostram que os grupos sociais são formados por uma grande diversidade de consciências individuais que exercem influências umas sobre as outras.

No que se refere à importância que as interacções sociais têm na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças Peixoto & Menéres (1997) estudaram a influência do outro, ou seja, do par na dinâmica da interacção entre a díade e na resolução dos problemas que daí advenham.

Os autores atrás referidos distinguem dois tipos de interacções: simétricas e assimétricas. Nas simétricas, os papéis e estatutos atribuídos aos sujeitos são idênticos na resolução de determinada tarefa e nas assimétricas são diferentes.

Dos estudos realizados por Gilly (1989b, 1995), sobre as interacções simétricas, Peixoto & Menéres (1997) referem que as situações resolvidas em interacção com os outros são superiores às de resolução individual e as aprendizagens que daí resultem são mais estáveis.

Como já referimos anteriormente, as interacções assimétricas caracterizam-se pela diferença nos papéis e nos estatutos atribuídos a cada um dos parceiros. Normalmente, acontece entre um sujeito mais competente e um menos competente e em contextos sociais onde existe mais trocas de saberes.

Peixoto & Menéres (1997) descrevem estes desníveis de competência como desestabilizadores entre a díade que desencadeia uma acção de controlo e beneficia as interacções. Neste sentido, existe uma função reguladora entre os sujeitos e a percepção que um tem das competências do outro o que influencia a dinâmica interactiva entre eles.

Assim, a percepção de competência do par na resolução de uma tarefa ou problema, pode exercer influência no desempenho individual ou no funcionamento sócio-cognitivo da díade (Peixoto & Menéres, 1997).

A competência no âmbito do comportamento social da criança, segundo Harter (1982 cit Schaffer 1996), baseia-se na capacidade que a criança tem para se envolver em interações sociais complexas e para adquirir aptidões específicas, como a capacidade de se envolver e juntar aos outros e de desenvolver a amizade. O resultado destas competências será visível na aceitação por parte dos seus companheiros e na popularidade que tiver no grupo.

Alguns autores têm opiniões diferentes sobre a competência social da criança. No seu estudo, Peixoto & Menéres (1997) concluíram que o estatuto dos sujeitos envolvidos numa situação de interação parece condicionar os resultados esperados.

E, neste sentido, recomendam que num trabalho de pares numa sala de aula, para além de termos em conta o funcionamento cognitivo individual, o modo de apresentação e o tipo de problema, devemos também considerar o estatuto dos parceiros envolvidos na interação.

Se assim não for, na sua opinião, corremos o risco de na maioria das situações interventivas, as dinâmicas relacionais se caracterizarem como submissas, ou seja, o sujeito com o estatuto académico inferior se submeter ao superior e consequentemente apresentar ausência de aprendizagem.

No entanto, dizem as investigações que, em situações de interacção entre pares ambos os sujeitos envolvidos são beneficiados e as crianças que vivem essas experiências apresentam maiores benefícios ao nível de ganhos cognitivos individuais do que aquelas que tiveram de resolver situações sózinhas (Peixoto & Monteiro, 1999). Estes dados justificam a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo.

Para haver aprendizagem num trabalho de pares, não basta estar incluído num grupo ao lado uns dos outros. É preciso agir e desenvolver a interacção entre os seus elementos o que implica haver trocas simultâneas e recíprocas visando aquisição de benefícios e aprendizagem. O trabalho entre os pares traz benefícios que podem

reflectir-se ao nível da confirmação de objectivos comuns, no confronto de ideias, na procura de soluções, na competição e na cooperação (Oliveira et al., 1994).

Um dos factores desencadeadores de benefícios que a criança adquire nas situações interactivas é, a linguagem. A verbalização quando acompanha as acções, permite aos sujeitos consolidar a representação da tarefa e, por sua vez, possibilita a passagem de informação aos outros em situação de interacção (Peixoto & Monteiro, 1999).

Vários trabalhos de investigação sobre a influência dos comportamentos verbais de explicação, das indicações estratégicas e de reflexão sobre a acção, no desenvolvimento cognitivo realizados por Gilly (1988, 1989a, 1989b e 1995, cit. Peixoto & Monteiro 1999), permitem verificar por um lado, o desencadear de reformulações e de procedimentos de resolução, ou seja, criar desestabilização e por outro, esses comportamentos vão também ajudar a tornar mais consistentes os conhecimentos adquiridos.

A interacção social, de início, aparece como um processo de comunicação que fornece apenas informação, mas, depois passa também a ter significado de acordo com os contextos. Isto significa que a comunicação é um processo interactivo e relacional onde as pessoas beneficiam mutuamente de desenvolvimento da imaginação, motivação e relações afectivas (Marc & Picard, 1996).

Corsaro (2002), entre outros investigadores, considera que a criança logo no início da sua vida é um ser social que se insere numa rede social já definida. Uma vez fazendo parte deste mundo social, o processo de socialização faz-se a partir do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interacção com os outros que a rodeiam, quer os adultos que cuidam dela como os seus pares. A linguagem é, assim, considerada por muitos autores como o primeiro instrumento mediador utilizado pela criança nas suas interacções sociais (Oliveira et al. 1994).

Essas interacções intensificam-se com o desenvolvimento da linguagem, pois, o seu aparecimento vem proporcionar novas relações sociais que por sua vez enriquecem e transformam o pensamento da criança (Clermont, 1978).

Na interacção entre pares, assim como na interacção adulto-criança as

verbalizações acontecem, e, como já referimos os benefícios são muitos. Peixoto & Menéres (1997), no seu estudo sobre a influência do estatuto do par nas dinâmicas interactivas em crianças em idade pré-escolar, constatou que a evolução das crianças era directamente proporcional às frequências dos comportamentos verbais, isto é, as crianças que apresentavam maior evolução eram também as que tinham uma frequência mais elevada nos comportamentos de verbalização da acção.

Como já foi referido neste estudo, a linguagem é a primeira forma que a criança tem de comunicar com o mundo. Segundo Vygotsky, logo que a criança desenvolve a linguagem a sua acção com o mundo modifica-se. Algumas das investigações a este nível, tiveram como objectivo analisar o efeito da linguagem na estruturação das actividades práticas da criança (Peixoto & Monteiro, 1999).

Para a estruturação dessas actividades, Vayer & Roncin (1987) consideram fundamental a comunicação através do diálogo, porque é dialogando com os outros pares e adultos que a criança aprende a conhecer-se, a controlar os seus impulsos e a conhecer e a controlar os impulsos dos outros.

Neste sentido, e numa perspectiva sociológica, a socialização na abordagem interpretativa de alguns autores, é considerada como um processo produtivo-reprodutivo porque a criança internaliza individualmente regras, normas, hábitos e costumes da cultura adulta externa, como também passa a fazer parte dessa cultura reproduzindo-a e criando outras culturas de pares com os outros (Corsaro, 2002).

Numa abordagem interpretativa da socialização na infância e do ponto de vista de Corsaro (2002), actualmente julga-se que a socialização é um processo mais reprodutivo do que linear, porque além da criança interiorizar e reconstruir a cultura que vem do exterior transmitida pelo mundo dos adultos, também contribui para a reprodução dessa cultura. Esta reprodução acontece na interacção com os adultos e na riqueza de troca de culturas entre os pares.

A interacção social tem sido objecto de estudo através de muitos trabalhos sobre situações interactivas com o objectivo de analisar os comportamentos verbais na criança, mas, na opinião de Matta (1999), realizaram-se poucos estudos de experiências sociais sobre a forma como a criança adquire um conhecimento de

situações e acontecimentos de formas de estar e agir.

Na sua perspectiva, a apropriação de um conhecimento sócio-cultural não se limita apenas ao conjunto de interacções e comunicações entre as pessoas, mas, deve-se também à observação e participação em situações que possam agir e envolver-se activamente.

A interacção social e o progresso ao nível dos processos psicológicos são instrumentos culturais que mediatizam a actividade da criança. Matta (1999), ao referir-se a Nicolopoulou Weintraub (1998), salienta a importância que os investigadores deram àqueles instrumentos enquanto produtos culturais, não só na estruturação e realização das interacções e comunicação na criança, mas como organizadores de todo o conhecimento. São, portanto, fornecedores de modelos e de recursos que estruturam o pensamento e a acção humana.

Ao estudar o processo de construção de significações partilhadas Matta (1999) considera o envolvimento da criança em experiências sociais, fundamental no desenvolvimento da criança. Essas experiências podem ser em situações que envolvam interacção verbal ajudando a estruturar a acção e a organizar a sua compreensão, ou na participação activa em actividades diárias ou outras experiências de natureza sócio-cultural diversificadas mesmo que não impliquem diálogo. Em qualquer situação, são construídas significações partilhadas, ou seja, há partilha de valores e significados e favorece a construção da autonomia (Matta, 1999).

Nas experiências sociais como, a realização de actividades ou outras tarefas em que a criança use comportamentos verbais, está a evidenciar a sua representação da tarefa permitindo que o outro tome consciência de um ponto de vista diferente e dando-lhe a possibilidade de reformular a tarefa e obter resultados diferentes (Peixoto & Menéres, 1997). Estes autores vêem a linguagem importante na desestabilização da representação da tarefa e na consolidação dessa representação.

No sentido de promover o desenvolvimento, Palacios, Coll & Marchsi (1995) referem-se às interacções sociais como determinantes em todo o processo. Através das interacções com os outros, pais, professores e com os seus pares, promove-se a evolução e a mudança nas crianças. Contudo, na sua perspectiva, a promoção do seu

desenvolvimento em situação de interacção só é possível, se a criança já tiver atingido um certo nível de maturidade e o educador deve partir das aprendizagens anteriores para a estimulação da etapa seguinte. As relações que a criança estabelece com as pessoas com quem interage e consigo própria só têm significado quando a criança está motivada e interessada, e adquiriu confiança e à vontade.

2.1. Constituição, dinâmica e aceitação nos grupos

O mundo que rodeia a criança é composto por pessoas, família e amigos, com quem se relaciona e aumenta os seus conhecimentos, à medida que se envolve e interage. Nas experiências sociais que realiza surgem diferentes valores que se acumulam e se organizam, mas também, se modificam.

Quando a criança entra em contacto com outros ambientes e diferentes formas de vida, passa a adquirir novos valores e surge uma vontade em realizá-los (Bartolome, 1981). Segundo este autor, para a criança pequena os valores são imitados e expressa-os através dos jogos, do diálogo com os colegas e em todas as situações que envolvam actividades expressivas.

A constituição de grupos de amigos nas crianças de idade pré-escolar faz-se pela preferência por certas brincadeiras, pela identidade ou muitas vezes por sexo (Matta, 2001). É frequente vermos grupos de raparigas a fazerem determinadas actividades ou brincadeiras que normalmente os rapazes não aderem e grupos de rapazes em actividades ou brincadeiras de natureza física em que as raparigas não gostam de participar. As afinidades para os rapazes são mais pelas actividades físicas, e para as raparigas as preferências vão mais pelos aspectos psicológicos (Matta, 2001).

A organização dos grupos sociais e oportunidades de contacto e experiências sociais é, na maior parte das vezes, influenciada pelos adultos que trabalham ou estão em contacto com as crianças. Contudo, vários autores defendem que os grupos devem formar-se a partir das suas escolhas pessoais e auto-organizarem-se de acordo com as necessidades de natureza afectiva (Vayer & Roncin, 1987).

A criança deve ter liberdade de escolha dos seus pares e dos seus grupos, embora, na opinião de Marques (1997), a livre escolha dos grupos deva ter limites, no

sentido de permitir um equilíbrio na reflexão da diversidade cultural e étnica do grupo.

Vayer & Destrooper (1976), por sua vez, consideram também uma das características do grupo a afectividade que existe entre os elementos do grupo, visível através de sentimentos como: amor, agressividade e imitação. Ainda na perspectiva destes autores, a criança precisa da presença do outro para se reconhecer enquanto pessoa, tanto dos adultos como das outras crianças. É, sobretudo, nas outras crianças que a criança pequena reconhece a sua imagem e sente que a sua linguagem é compreendida.

A afectividade que existe entre os elementos de um grupo permite desenvolver a autonomia e intensificar as interacções sociais nas actividades. A relação que as crianças estabelecem umas com as outras, gera um sentimento de segurança e maior envolvimento nas actividades e permite-lhes o contacto com outros modelos de comportamento (Barreiros, 1996).

A dinâmica do grupo de crianças é essencial na relação educativa e depende muito do educador a qualidade dessa relação. Compete ao educador a organização, a constituição e a evolução dos grupos. Logo, o educador terá que ter em conta o número de crianças que compõem o grupo e as suas relações afectivas, ou seja, não deve ignorar as escolhas pessoais de cada criança (Vayer & Destrooper, 1976).

Vayer & Roncin (1987) julgam estar na base da organização e evolução das relações interpessoais, uma dinâmica que tenha em conta a natureza dos projectos e actividades. Neste sentido, a organização dos grupos, depende das actividades propostas pelo adulto, das estruturas materiais, das regras do jogo social e da harmonia do próprio grupo. A dinâmica das interacções implementada na sala, é considerada por Vayer & Destrooper (1976) como responsável pela aceitação ou rejeição de elementos no grupo.

Todo o ambiente geral da classe permite transmitir à criança segurança e autonomia. A criança sabe que numa classe organizada não pode ficar só, habitua-se a estar em grupo, a aceitar e respeitar os outros. Na opinião de Vayer & Roncin (1987), a criança que não é aceite no grupo sente-se à margem e por isso, sabe que para não

ficar isolada tem de mudar alguma coisa no seu comportamento.

Os sentimentos de aceitação e pertença a um grupo intensificam a interacção com os pares e contribuem para a aprendizagem de experiências partilhadas (Katz & Chard, 1997) Sendo que, segundo estas autoras, as crianças simpáticas, agradáveis e amistosas tendem a ser mais aceites pelas outras e obtêm delas respostas positivas o que as torna cada vez mais simpáticas, agradáveis e amistosas. E, ao contrário, as crianças que são mais rejeitadas pelos outros, tendem a repetir os padrões que as tornam cada vez menos agradáveis.

Nesta perspectiva, as crianças aceites têm oportunidades crescentes de adquirir mais competência social e de otimizar a que já tinha adquirido anteriormente.

2.2. Relação entre pares e suas competências

As relações entre pares são objecto de estudo que interessa à comunidade científica, mas desperta também algum interesse às pessoas que diariamente trabalham com crianças. Esta abordagem mais próxima da realidade, diz que os comportamentos das crianças em situação de interacção são de natureza amigável. A amizade observada entre os pares facilita mudanças positivas ao nível da cooperação, da ajuda e nos jogos colectivos (Vayer & Roncin, 1987).

Por volta dos 5-6 anos, a criança já é capaz de cooperar e estabelecer relações de amizade com os seus pares (Matta, 2001). No entanto, refere a mesma autora que, por vezes é difícil de percebermos se as crianças têm amigos, porque mesmo parecendo que não têm, se lhes perguntarmos indicam sempre alguns.

Os resultados de alguns estudos recentes a que Matta (2001) faz referência, indicam que as crianças com mais facilidade em fazer amigos, são mais cooperantes e mais altruístas, ou seja, gostam de ajudar e de partilhar com os outros, têm mais confiança em si próprias, portanto, revelam maiores competências sociais.

Segundo Lourenço (1999) para as crianças até aos 5-6 anos o conceito de amizade é apenas unilateral. É uma amizade que envolve interesses individuais e baseia-se em termos físicos durante os jogos e as brincadeiras. Só um pouco mais tarde é que as crianças conseguem fazer amizades bilaterais, quando já são capazes de

pensar nos interesses dos outros envolvendo interesses recíprocos.

Marques (1997) refere que as crianças precisam de desenvolver competências de participação social. Uma vez que vivem num mundo de interações sociais, têm de aprender a saber lidar com os outros, ser sensíveis aos seus interesses e objectivos e saber relacionar-se dentro do grupo e com os outros. Considera ainda, que a aquisição destas competências são essenciais a toda a interacção no grupo, desde discussões, tomadas de decisões e partilha de responsabilidades.

O desenvolvimento de competências sociais envolve muitos processos complexos desde a primeira infância, no que se refere à capacidade de iniciar e manter relações satisfatórias com os outros, sobretudo com os seus pares. A criança precisa de aprender a saber esperar a sua vez, ter a capacidade de negociar estratégias de relacionamento com os outros e ter grande capacidade em comunicar (Katz & Chard, 1997).

A interacção de pares intensifica todas estas competências, contudo, Katz & Chard (1997), salientam que não basta proporcionar interacção de grupo para que todas as crianças adquiram as capacidades interactivas que desejamos entre pares, mas para muitas crianças mais novas, é preciso que os adultos as ajudem.

O problema reside na falta de capacidade das crianças para perceberem as causas das suas dificuldades e adaptações sociais. Neste sentido, os adultos devem proporcionar situações e ajudar as crianças a ultrapassarem essas dificuldades de interacção entre pares (Katz & Chard, 1997).

Para fazer estas aquisições a criança precisa de ajuda não só no sentido de tornar-se competente, mas sobretudo de sentir-se competente, ou seja, saber que é capaz de fazer bem as coisas e que sabe fazer amigos, o que favorece a sua autonomia, segurança e satisfação pessoal (Lourenço, 1999).

Na pré-escola, os pares são companheiros de brincadeiras e são simultaneamente modelos. A criança imita os seus pares e também compara-se com eles. Este processo de interacção entre os pares proporciona ajuda na avaliação de comportamentos e características, favorece o desenvolvimento dos aspectos sociais e da aprendizagem de si e dos outros e ajuda-os a perceber o mundo em que vivem

(Matta, 2001).

Nas experiências com pares, as crianças fazem descobertas sobre as suas próprias atitudes, valores e competências (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Segundo estes autores as correntes desenvolvimentistas projectam para o futuro das crianças, uma boa adaptação nos grupos e noutros contextos. As crianças necessitam de ter uma boa adaptação e um bom trabalho de pares, caso contrário, terão dificuldade em se adaptarem aos diferentes contextos sociais.

As crianças atingem estes objectivos quando trabalham em grupos de pares sem a pressão do adulto. Ao trabalharem livremente são mais verdadeiras, mais expansivas e são mais capazes de distribuírem a autoridade e responsabilidade por elas próprias (Cole & Cole, 1996).

Outros benefícios são ainda apontados por Oliveira et al. (1994), a cultura que cada indivíduo acumulou das suas experiências sociais é o resultado de um processo intrapessoal, e a interacção com outros pares que possuam conhecimentos diferentes, vai activar esse processo e tornar o desenvolvimento real.

Numa perspectiva pedagógica, o trabalho de pares melhora também a qualidade do ensino-aprendizagem, porque a distribuição das tarefas contempla todos as crianças, o que permite a sua integração em toda a dinâmica de sala de uma forma participativa e motivadora (Peixoto & Menéres, 1997).

3. Desenvolvimento sócio-cognitivo

O desenvolvimento do ser humano, segundo Rogoff (1993), está directamente ligado a processos sociais que o indivíduo vai interiorizando progressivamente. Embora se relacione com as outras pessoas a sua actividade não é apenas social. Tem também, objectivos comuns e possui instrumentos que permitem alcançá-los.

As questões desenvolvimentais fundamentam-se em várias perspectivas teóricas. Contudo, existem duas teorias, embora baseadas em correntes muito diferentes “ defendem que o desenvolvimento individual passa por momentos distintos e que a interacção indivíduo-meio é fundamental no processo de evolução

psicológica". (Matta, 2001, p. 54).

Os cognitivistas dão grande ênfase aos processos internos da criança. Para eles, a criança compreende, memoriza e aprende. Embora considerem importante a estimulação externa, sobretudo os aspectos perceptivos e sensoriais, continuam a considerar que o desenvolvimento não tem relação com os contextos sociointeractivos (Matta, 2001).

Na perspectiva piagetiana o desenvolvimento da criança resulta essencialmente, dos factores de maturação e da experiência individual. É o próprio indivíduo que constrói as estruturas que estão na base da actividade cognitiva, numa adaptação constante às interacções que se apresentam.

Segundo a teoria de Vygotsky, referido por Peixoto & Monteiro (1999), o desenvolvimento do indivíduo depende essencialmente, da apropriação que o sujeito faz do conhecimento que foi construindo através das gerações por uma determinada cultura.

Os contextos sócio culturais, nesta perspectiva, têm grande influência no desenvolvimento da criança, na medida em que, as experiências e interacções que estabelece com todos os que a rodeiam, decorrem a partir de factores e instrumentos sócio culturais. No grupo social a que pertence, a criança é um elemento com conhecimentos que adquiriu e que foram transmitidos ao longo das gerações (Matta, 2001).

Bertrand (1991), referindo-se a Bandura, diz que ele foi um dos pioneiros da corrente sóciocognitivista e que procurou demonstrar que a aquisição das competências cognitivas não depende da presença do conflito cognitivo, mas sim os elementos sociais de motivação é que podem provocar a evolução dos acontecimentos.

Outros pesquisadores, como Bruner (1986, cit. Por Bertrand 1991) partilham da mesma opinião quando se refere ao indivíduo como sendo o próprio actor social e cultural, isto é, cada pessoa não pode separar-se da sua existência sócio cultural, mas é a partir da cultura que adquiriu que vai construir o seu desenvolvimento.

Considerando os aspectos sócio culturais e os aspectos psicológicos

individuais, a criança na sua interacção com o meio é elemento central da sua aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo. Contudo, Rogoff (1993) salienta a importância das relações adulto-criança tanto nos processos linguísticos como cognitivos. Isto significa que, o intercâmbio recíproco permite à criança durante o seu processo de crescimento, por um lado interiorizar o conhecimento cultural do meio em que está inserido e por outro ser capaz de reflectir sobre as suas experiências.

Através destas relações de carácter recíproco entre a criança e o mundo social, a aprendizagem das habilidades cognitivas faz-se mediante a participação em actividades sócio-culturais organizadas que suscitem o interesse da criança, no sentido de adquirirem destrezas e enriquecerem o seu conhecimento (Rogoff, 1993).

No âmbito da intervenção Bertrand (1991), visando o desenvolvimento de competências sócio-cognitivas, defende um modelo sócio-interacionista cujo objectivo é criar situações pedagógicas interactivas baseadas na experiência, de forma a proporcionar aos alunos momentos de trabalho em grupos onde haja trocas e enriquecimento de conhecimentos.

A criança tem mais possibilidades de progredir nos domínios social e cognitivo quando a aprendizagem é feita através da participação em actividades organizadas sócio-culturalmente e se houver coordenação e comunicação entre os elementos envolvidos nessas actividades (Rogoff, 1993).

3.1. A importância do jogo no desenvolvimento sócio-cognitivo

O jogo tem um papel preponderante no desenvolvimento da criança e é a actividade em que a criança ocupa a maior parte do seu tempo. Para além do carácter de divertimento e meio de aquisição de conhecimentos, é uma forma de aprendizagem e desenvolvimento de atitudes pessoais e competências para relacionar-se com os outros (Masnou & Pol, 1999).

Para a criança entre os 4-6 anos, o jogo é uma forma simbólica de reproduzir a realidade e de expressar as suas necessidades e sentimentos e realizá-los (Bertolomé, 1981).

O envolvimento das crianças em jogos de grupo permite à criança desenvolver várias competências nos diferentes domínios do seu desenvolvimento entre elas, as regras sociais como o respeito pelos outros, saber esperar a sua vez; adquirir habilidades para definir estratégias e saber coordenar diferentes pontos de vista (Marques, 1986).

A criança no seu percurso de crescimento passa por vários contextos e grupos sociais, que apresentam características diferentes uns dos outros (família, escola, amigos). A criança tem de adaptar-se a cada situação, vivenciar experiências e resolver conflitos.

Os jogos são uma forma da criança conhecer o mundo social do adulto e de adaptar-se às normas e valores convencionais da sociedade (Masnou & Pol, 1999). Na sua perspectiva, desde as primeiras idades, os jogos são um meio privilegiado para desenvolver nas crianças a autonomia, a auto-estima necessária à cooperação e à solidariedade e estimular a comunicação interpessoal e a tolerância o que incute afecto e respeito pelo outro.

Numa situação de jogo com os seus pares, a interacção que se estabelece entre eles, ajuda a elaborar e a regular a sua cooperação conduzindo-os livremente a um ajustamento uns aos outros. Na interacção das actividades diárias, incluindo o jogo, as crianças aprendem a negociar, a efectuar trocas e a cumprir regras (Barreiros, 1996).

Por outro lado e na opinião de Lourenço (1999), o jogo e a brincadeira são factores que influenciam também o desenvolvimento emocional na criança. Nestas situações lúdicas, para além de darem prazer à criança, há sempre alguém que ganha e alguém que perde.

Lourenço (1999) considera estas situações importantes, na medida em que, permitem à criança no caso de ganho desenvolver a auto-estima e aprender a controlar as situações de autonomia pessoal. Se perder desenvolve o sentido dos limites e aprende a tolerar as suas frustrações.

O jogo do faz de conta é também importante para o desenvolvimento global da criança, porque além de ajudar a criança na interacção com os seus pares e amigos, proporciona-lhe situações de descentração, de tomada de perspectiva e de poder

colocar-se no lugar do outro, o que vem contribuir para o seu desenvolvimento social, intelectual, moral e emocional (Lourenço, 1997).

A criança pequena tem necessidade de expressar os seus interesses, os seus desejos e gosta de recriar o mundo à sua imagem. Nada melhor que deixá-la brincar e jogar livremente em contextos que facilitem a sua criatividade.

4. Desenvolvimento sócio-moral

O desenvolvimento sócio-moral nas crianças pode ser visto segundo várias perspectivas teóricas. Mas, o que nos parece ser importante salientar, são os aspectos que intervêm no processo de aquisição das regras e valores sócio-morais das crianças.

Berryman, Hargreaves, Herbert & Taylor (2001) ao referirem-se a essas aquisições salientam os estudos de Bandura por realçarem a influência do meio social onde se desenvolve a aprendizagem, ao contrário de alguns teóricos da aprendizagem social que valorizam apenas a imitação e os modelos reforçados.

A casa e a escola são os dois contextos que mais peso têm em todo o processo. É aí que se criam os fortes laços de afeição e de respeito pelos outros. No contacto e relação entre todos, a criança que vive em sociedade tem necessidade de aprender e desenvolver regras sociais e morais (Barryman et al., 2001).

Na vontade de perceber como se processa esse desenvolvimento na criança e encontrar respostas mais adequadas, actualmente a nossa sociedade preocupa-se em debater as questões relacionadas com a moralidade e a justiça. No entanto, essa preocupação já existia na década de sessenta, altura em que se fizeram estudos nos E.U.A. com o intuito de procurar definir o conceito de valores, a sua origem e o seu processo de desenvolvimento (Formosinho, 1991).

Desses estudos Formosinho (1991) faz referência aos trabalhos de Rath, Harmin & Simon (1966), por considerarem a experiência o factor principal na origem da aquisição e evolução dos valores. Defendem que, à medida que a pessoa cresce e vivencia experiências diferentes em contextos culturais também diferentes, os valores

evoluem e clarificam. Por isso, quanto mais diversificadas forem as experiências tanto mais diferentes serão os valores.

Formosinho (1996) acrescenta ainda que, as actividades educacionais organizadas para crianças devem ter como objectivo principal o processo de valoração, ou seja, a forma como a criança adquire esses valores. Por isso, o seu trabalho centra-se em projectos de investigação e inovação educativa em contextos pré-escolares inspirados na teoria de desenvolvimento do raciocínio moral de Kohlberg e na teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, que visam precisamente o desenvolvimento do raciocínio moral nas crianças.

O crescimento moral, na perspectiva de Piaget e de Kohlberg, é um processo evolutivo que assenta na reestruturação cognitiva. O desenvolvimento moral é um processo lento e gradual que implica transformações de base nas estruturas cognitivas (Duska & Whelan, 1994).

Sprinthall & Sprinthall (1993), referindo-se aos estudos de Kohlberg sobre o desenvolvimento moral, diz que ele concluiu que o desenvolvimento moral ocorre de acordo com uma sequência específica de seis estádios: estágio I e II – Moralidade Pré-Convencional, estágio III e IV – Moralidade Convencional e estágio V e VI – Moralidade Pós – Convencional. Caracterizou cada estágio com base na forma de pensamento que cada pessoa utilizava para responder a questões morais.

Para Kohlberg o mais importante é o sistema de pensamento que as pessoas utilizam quando lhes são colocadas questões morais. As razões apontadas para justificar o comportamento perante a colocação de problemas que envolvem dilemas morais, definem o seu nível de desenvolvimento moral.

Na perspectiva de Kohlberg o processo de raciocínio moral está relacionado com a idade, com o estágio de desenvolvimento cognitivo, com o nível de experiência e com a capacidade para reflectir a partir de diferentes pontos de vista. É um processo contínuo de estágio para estágio, que pode ser desenvolvido através de programas educacionais que contemplem debates sobre dilemas morais (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A apresentação de acontecimentos às crianças de forma sistemática e provocadora,

estimula as ideias sobre as acções que podem ser propostas, ajuda-as a clarificar e reformular o seu raciocínio, assim como a compreender as perspectivas do estágio seguinte (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Também a interacção entre pares é considerada por Kohlberg, uma preparação para atingir formas de julgamento moral mais elevadas e complexas, na medida em que existe nos grupos de crianças mais igualdade, maior equilíbrio em dar e receber e maior necessidade de consenso em chegar às decisões.

Em Portugal não se têm efectuado muitos estudos sobre a educação pessoal, social e moral com crianças pequenas. Lourenço e Formosinho são os que mais se têm interessado por investigar estas questões nestas idades.

Lourenço (1992), tendo em conta a perspectiva de Kohlberg, defende que o desenvolvimento moral tem a ver com o bem-estar e o respeito pelos direitos dos outros, é educar as crianças para a justiça. Na sua perspectiva, educar para a justiça é desenvolver na criança o pensamento ou raciocínio moral, de forma a que ela aprenda a fazer a distinção entre o sim e o não e seja capaz de utilizá-lo com consciência. Por isso, não basta ensinar-lhe apenas bons comportamentos, mas sobretudo, oferecer-lhe uma atmosfera justa, ou seja, valorizar a pessoa em si mesma. No entanto, num estudo realizado por Lourenço (1991), verificou-se que se educa mais para a “santidade” do que para a justiça, já em crianças de idade pré-escolar.

É importante, na opinião de Lourenço (1999), que a criança cresça desenvolvendo o sentido da justiça, que se mostre à criança as diferenças nas pessoas, nas coisas, nos desejos e pretensões e que essas diferenças precisam de ser respeitadas.

Parece haver uma relação directa e proporcional entre o crescimento da criança e a clarificação dos conceitos de certo e de errado e a aceitação das regras sociais. Isto significa que, à medida que a criança vai crescendo os conceitos de certo e errado tornam-se mais claros e as regras sociais são mais aceites (Barryman et al., 2001).

Por isso, para a criança ser capaz de assumir atitudes corajosas e justas é fundamental que compreenda o ponto de vista dos outros, o que só é possível colocando-se no lugar dos outros. Assim, as situações criadas em contextos

educativos devem estar direcionadas para promover e fomentar o sentido da diferença, o sentido dos outros e o sentido dos princípios (Lourenço, 1999).

Casals (1999) afirma que os valores são transmitidos continuamente em todas as etapas da vida, mesmo que não tenhamos consciência disso. É o que acontece na educação pré-escolar, quando o educador proporciona às crianças um ambiente acolhedor, rico em estímulos, adequado às suas necessidades e, quando procura valorizar as realizações e os progressos das crianças ajudando-as a superar as suas dificuldades.

Já, Formosinho (1991) e sua equipa de trabalho nas suas investigações, concluíram que é possível com crianças pequenas discutir as questões relacionadas com a moralidade, criar comunidades justas nos jardins de infância, desenvolver a partilha de poder no contexto sala de aula e criar rotinas facilitadoras da construção de moralidade.

4.1. Condutas pró-sociais / altruísmo

O comportamento altruísta ou pró-social tem merecido uma atenção crescente por parte dos investigadores a partir dos anos setenta (Lourenço, 1994). O que despertou essa atenção foram talvez, as preocupações em construir-se um mundo melhor e poder-se compreender a verdadeira natureza do altruísmo (Lourenço, 1992).

O comportamento altruísta do ponto de vista social é, segundo Lourenço (1999), um comportamento de solidariedade para com os outros, que ajuda, conforta, reparte e faz o bem aos outros. Do ponto de vista psicológico, promove melhores relações com os outros, mais popularidade e aumenta a auto-estima.

Vários estudos sobre o altruísmo nas crianças como os de Mussen e Eisenberg-Berg (1977) e Rushton (1980), referidos por Lourenço (1990), sinalisavam como mais altruístas as crianças que se manifestavam emocionalmente mais estáveis, mais auto-confiantes e mais populares.

Das investigações sobre o comportamento pró-social parece não haver dúvidas que o altruísmo está directamente relacionado com a idade. No entanto as divergências persistem em relação às explicações para esse aumento.

Para Lourenço (1990, 1991), o desenvolvimento do altruísmo na criança pode ser explicado de acordo com a perspectiva teórica que integra os dois modelos piagetianos: “Teoria de Jogos” e “ Teoria da equilibração”. Com base nesta perspectiva pensa-se que o desenvolvimento do altruísmo na criança está associado à crescente competência para considerar o acto altruísta em termos de construção de ganhos mais do que em termos de percepção de custos.

Lourenço (1992) considera também, o desenvolvimento do altruísmo na criança uma espécie de equilibração progressiva entre actos que envolvam mais custos e que também possam trazer mais ganhos, ou seja, dar e também receber e actos que envolvam poucos custos mas também trazem poucos ganhos, ou seja, nada se dá e nada se recebe. No entanto, parece que os actos pró-sociais nas crianças pequenas são vistos como actos que envolvem mais custos do que ganhos (Lourenço, 1999).

A criança de idade pré-escolar, na opinião de Lourenço (1999), é mais sensível aos ganhos materiais do que aos ganhos psicológicos e muito menos sensível aos ganhos morais. Quanto aos ganhos materiais a criança começa a perceber que se der aos outros, talvez os outros lhe retribuam, em relação aos ganhos psicológicos, se for altruísta, provavelmente fará mais amigos e quanto aos ganhos morais, esses só muito mais tarde é que a criança vai perceber.

Lourenço (1993) parece também não ter dúvidas de que o altruísmo aumenta com a idade. No entanto, refere que as crianças pequenas têm dificuldade em partilhar os seus brinquedos e alguns objectos com os colegas por terem significados muito próprios para elas.

Outra explicação para o aumento do altruísmo com a idade segundo Lourenço (1992, 1998) é a progressiva descentração da criança, isto é, a sua crescente competência para se colocar no lugar do outro. Por isso, é que na sua opinião, o comportamento pró-social voltado para as necessidades do outro, ou seja, quando a criança já consegue colocar-se no ponto de vista do outro em necessidade, contribui para a construção de ganhos.

Os ganhos materiais são os que as crianças vêem mais nesta idade, mas é preciso fazer-lhes perceber que se for altruísta fará mais amigos e será menos

rejeitado e mais preferido (Lourenço, 1999).

Na sua opinião, promover nas crianças condutas pró-sociais/altruísmo é contribuir para que haja benefícios mútuos, ganhos quer para uns quer para outros. Ganha quem é ajudado porque fica com a sua necessidade satisfeita e também ganha o que ajuda porque faz amigos mais facilmente e sente-se valorizado elevando assim a sua auto-estima.

Assim, para Lourenço (1999) fomentar nas crianças a cooperação, a ajuda, a partilha mútua e o respeito pelos outros, é pensar a educação e o desenvolvimento em termos sociais, é preparar as crianças para aprenderem a ser solidárias, a saberem construir amigos e não pensarem só em si e no seu bem-estar. Ser solidário para com os outros é um comportamento altruísta necessário para quem vive em sociedade.

CAPÍTULO II - O AUTO-CONCEITO E A AUTO-ESTIMA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Neste capítulo abordam-se as questões da construção do self e sua influência no desenvolvimento do auto-conceito e da auto-estima e os factores determinantes no reconhecimento, compreensão e controlo das suas emoções.

1. A construção do Self no desenvolvimento do auto-conceito e da auto-estima

O estudo das questões do self: auto-conceito e auto-estima, têm-se vindo a intensificar nos últimos anos desde a idade pré-escolar até à adolescência. A investigação neste âmbito tende a ser cada vez mais dirigida para uma população mais jovem, no sentido de perceber-se desde quando as crianças começam a desenvolver um auto-conceito mais realista delas próprias, passam a ser mais auto-confiantes e são capazes de controlar as suas emoções.

As crianças antes dos 5-6 anos, antes de atingirem o estágio das operações concretas, como lhe chamou Piaget, não conseguem ver diferentes aspectos de si próprias ao mesmo tempo, não distinguem o self real do self ideal, ou seja, não são capazes de reconhecer a pessoa que são da pessoa que gostariam de ser, porque não conseguem se descentrar e o seu pensamento ainda funciona na base do tudo-ou-nada. (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

A diferença entre estes dois aspectos permite-nos perceber qual o índice de aceitação, de satisfação e de ajustamento pessoal nas crianças mais novas.

Segundo Schaffer (1996), o “eu” é o ponto de referência entre a experiência social de cada indivíduo e o comportamento em relação aos outros. O papel do “eu” é determinar o modo como cada um interpreta a realidade e determinar também, quais as experiências que cada indivíduo procura de acordo com a imagem que tem si próprio.

Mead (1934, cit. Schaffer, 1996) considera que as crianças só adquirem o sentido do “eu” a partir das suas experiências com as outras pessoas. Segundo Mead,

o “eu” não existe quando a criança nasce, mas, desenvolve-se e cresce com as experiências sociais, nas relações com os outros. O “eu”, inicialmente está dependente da forma como os outros reagem à criança, mas, com a idade, a criança vai adquirindo mais confiança nos seus próprios padrões e desenvolve a autonomia.

Enquanto pequenas, até mais ou menos 7 anos as crianças caracterizam-se pela sua forma de ser egocêntrica, ou seja, pela incapacidade de considerar qualquer ponto de vista que não seja o seu. Os níveis de compreensão à cerca dos outros dependem em grande parte dos níveis de desenvolvimento cognitivo.

A criança precisa do conhecimento do “eu”, o sentido do “outro” e a qualidade de relacionamento entre o “eu” e o “outro”. Tudo está, segundo Schaffer (1996), intimamente ligado.

A percepção inicial das crianças quanto aos relacionamentos é, que estes são indiferenciados e só mais tarde passam a ser vistos como diferenciados (Schaffer, 1996).

1.1. Auto-conceito e auto-estima

O auto-conceito tem sido objecto de estudo de vários investigadores, por considerarem essencial nas relações entre indivíduos, o conhecimento de si próprios, como se avaliam e a percepção que têm das suas capacidades de realizarem as suas intenções.

Harter (1993) definiu o auto-conceito como a imagem que o sujeito tem de si, a percepção que tem de si próprio e o que cada um acredita ser. O auto-conceito assenta numa estrutura cognitiva cujos aspectos emocionais são variáveis e provocam reacções e comportamentos também variáveis.

Numa perspectiva mais abrangente, o auto-conceito para alguns autores engloba também a auto-estima vista como uma componente importante do auto-conceito, que liga aspectos cognitivos, emocionais e sociais da personalidade. (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Assim, enquanto o auto-conceito é o modo como o sujeito se avalia a si próprio mas de natureza mais cognitiva, a auto-estima é o valor que o sujeito dá a si

próprio e situa-se mais na ordem dos afectos, das aspirações e das emoções.

A auto-estima é o que as pessoas sentem em relação ao seu valor e competência e está relacionada com a imagem do “eu ideal” que todos os indivíduos têm (Schaffer, 1996).

Nos seus estudos sobre a auto-estima, Harter (1987 cit Schaffer, 1996) contemplou cinco domínios e os resultados revelaram que, a auto-estima em crianças pequenas não se apresenta igual em todos os domínios, isto é, pode variar de um domínio para outro. Do mesmo modo, verificou também, que o sentimento global que a criança tem do seu próprio valor não apresenta qualquer relação com a competência.

A auto-estima será, então, o que o indivíduo sente e pensa de si próprio, a imagem que cada um tem de si, quer no presente quer em relação às suas aspirações e expectativas futuras.

1.2. A auto-imagem e as relações interpessoais

As relações das crianças com os outros, irmãos, colegas, professores e por vezes com os próprios pais, são afectadas segundo Berryman et al. (2001), devido à percepção favorável ou desfavorável que têm de si, isto é, à auto-imagem.

Na sua opinião, as crianças têm necessidade de confiar mais em si próprias, devem conhecer-se melhor, compreender as suas limitações e saber tirar partido das suas capacidades.

Neste sentido, Berryman et al. (2001) considera importantes todos os contextos sociais, nomeadamente a família, onde as crianças fazem as suas aprendizagens e são “moldadas” mas, sem esquecer as questões da personalidade, a pessoa, o “eu”.

A influência da família e das relações parentais contribuem para as diferenças individuais na auto-estima das crianças, mas também, outros contextos sociais, escola com professores, colegas e amigos devem ser tomados em consideração (Harter 1987, cit Schaffer, 1996).

Na opinião de alguns autores, as crianças que criaram vinculações seguras,

relacionamentos das crianças com os outros, reflecte-se também na natureza e no crescimento do auto-conceito (Schaffer, 1996).

Segundo Harter (1993), a construção da auto-estima nas crianças e até nos adolescentes depende, em grande parte, do apoio dos pais e dos pares.

No entanto, o aumento ou não da auto-estima não depende apenas das influências exteriores, mas também, da individualidade de cada criança. Há estudos no âmbito da genética comportamental que atribuem também à percepção do auto-valor influências hereditárias (Schaffer, 1996).

O desenvolvimento cognitivo e as experiências diversificadas que a criança vivencia durante o seu percurso de crescimento, permite-lhe aumentar a sua competência na compreensão e avaliação de si própria e perceber que também é compreendida e avaliada pelos outros (Matta, 2001).

Neste sentido, a construção do auto-conceito e da auto-estima é um processo complexo entre a interacção que a criança tem com o meio e o seu desenvolvimento.

1.3. O auto-conceito precoce

Papalia, Olds & Feldman (2001), ao referirem-se às investigações de Harter (1985, 1990, 1993), salientam o contributo dado à clarificação da auto-estima em crianças dos 8 aos 12 anos. Mas, no entanto, estas questões colocam-se já em relação a crianças muito mais novas e o interesse por perceber desde quando começam as crianças a distinguir o "eu real" do "eu ideal" que tem vindo a crescer.

Desde muito cedo as crianças começam a fazer o seu auto-reconhecimento, no momento em que percebem que a imagem refletida no espelho é elas próprias. Depois, à medida que conseguem reflectir sobre elas próprias tentam fazer a auto-descrição e auto-avaliação, isto, quando já adquiriram a capacidade representativa. À medida que as crianças crescem, adquirem capacidades cognitivas e a imagem do self torna-se mais clara e convincente (Harter, 1993).

Na perspectiva neo-piagetiana a partir dos 4 anos as crianças fazem tentativas de se auto-definirem desde que, começam a identificar características para se descreverem a si próprias. Estas características são apenas externas, ou seja,

comportamentos concretos e observáveis. O que a criança pensa acerca dela é quase inseparável do que ela faz.

Papalia, Olds & Feldman (2001) referem que os neo-piagetianos descrevem estas mudanças em três etapas de progressão contínua. Para Fischer (1980 cit Papalia, Olds & Feldman, 2001), numa 1ª etapa a criança faz afirmações à cerca de si própria, isoladas umas das outras. Ela ainda não é capaz de descentrar e ver diferentes aspectos ao mesmo tempo. Esta é a fase considerada das representações simples.

Na 2ª etapa, por volta dos 5-6 anos já começa a ligar os diferentes aspectos que o caracterizam. No entanto, Harter (1993), diz que a criança ainda tem dificuldade de perceber como se pode ser bom numas coisas e não noutras. Para ela, “o tudo-ou-nada” ainda persiste. Só um pouco mais tarde na idade escolar, quando a criança começa a integrar aspectos específicos do self num conceito mais geral, é que as auto-descrições são mais equilibradas.

De uma forma consensual, parece que o desenvolvimento do auto-conceito nas crianças dá-se através de um processo contínuo desde a infância. Mas, o desenvolvimento de conceitos mais realistas e mais complexos sobre elas próprias e o seu valor, assim como o desenvolvimento da compreensão e controlo emocional, só ocorre no período escolar com o desenvolvimento cognitivo. (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Ao analisar o auto-conceito nas crianças mais novas Schaffer (1996), considera que os seus conceitos são ainda globais, a auto-avaliação não é estável e fazem-na com base nos aspectos exteriores físicos e visíveis, concentram-se apenas no “eu” como referência, esquecendo-se dos outros e não conseguem distinguir os sentimentos particulares dos gerais.

2. A compreensão das emoções nas crianças

As emoções nas crianças segundo Schaffer (1996), são bastante intensas nas relações com os outros e a emoção está sempre presente em todos os seus comportamentos. Considera, ainda, as crianças mais emocionais do que os adultos, embora tenham mais dificuldade em controlar as suas emoções do que eles.

As crianças mais novas têm dificuldade em compreender emoções complexas como o orgulho e a vergonha porque não possuem ainda o desenvolvimento cognitivo necessário para reconhecerem essas emoções e o que as provoca (Harter 1993). Na opinião de Harter, a compreensão dessas emoções depende da internalização dos padrões parentais de comportamento.

O processo de socialização nas crianças faz-se através da compreensão das suas próprias emoções, porque ajuda as crianças a controlar a forma como transmitem os seus sentimentos e a serem também, mais sensíveis aos sentimentos dos outros (Garner & Power, cit. Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Harter (1993) realizou um estudo para perceber a progressão na compreensão dos sentimentos à cerca do "self" nas emoções orgulho e vergonha, com crianças de quatro faixas etárias: 4-5, 5-6, 6-7 e 7-8 anos. Foram contadas duas histórias às crianças: numa, a criança tira dinheiro depois de lhe ter sido dito para não tirar; na outra história, a criança realiza uma proeza difícil na ginástica. Cada história era apresentada em duas versões: uma vez na presença do pai que observa a criança a realizar o acto, na outra vez a criança não é observada. Depois era perguntado às crianças como é que elas e os pais se sentiriam em cada momento. Verificaram respostas diferentes em cada idade e concluíram que só as crianças dos 7-8 anos já adquiriram a compreensão dos seus sentimentos à cerca do self, logo não precisam do incitamento da observação parental. No entanto, notaram que havia uma progressão na compreensão nas várias idades, o que significa que o incitamento da observação parental é importante para as crianças resolverem as questões da internalização dos padrões que produzem certas emoções.

Para compreenderem os seus sentimentos as crianças necessitam ter a capacidade de reconhecer, que podem experimentar várias emoções em simultâneo. Essa compreensão é adquirida gradualmente entre os 4-12 anos passando por cinco níveis de desenvolvimento. Harter e Buddin (1987, cit Papalia, Olds & Feldman, 2001), verificaram que só aos 10-11 anos as crianças parecem compreender emoções conflituosas.

Mas, mais tarde num estudo de Brown & Dunn (1996, cit Papalia, Olds & Feldman, 2001) utilizando uma metodologia diferente, observaram que a maior parte

das crianças que terminavam o ensino pré-escolar, era capaz de explicar as suas emoções.

Na sequência da sua investigação estes autores concluíram que as diferenças individuais na compreensão emocional podem surgir nas crianças por volta dos 3 anos, e aos 5-6 anos no fim do período pré-escolar, já são capazes de explicar as emoções conflituosas que acontecem entre as personagens de uma história.

Harris (1996) considera que as crianças só compreendem as emoções dos outros quando atingem a capacidade de imaginar esses estados. Desde muito novas são capazes de evocar situações imaginárias acreditando como se fossem verdadeiras – faz-de-conta.

Mas, só por volta dos 4-5 anos é que começam a compreender as emoções simples ou básicas como a alegria e a tristeza. As emoções mais complexas como o orgulho, a vergonha e a culpa dependem, em parte, da presença e da atitude de aprovação ou desaprovação dos adultos. Por isso, o orgulho é visto como um sentimento bom, enquanto que a vergonha é um sentimento mau consoante o comportamento dos pais. Nesta perspectiva, o aparecimento das emoções complexas é sinal de um desenvolvimento dos actos de sentir e compreender as emoções básicas (Harris, 1996).

Há estudos que mostram que a compreensão infantil das emoções sociais depende, sobretudo, dos comportamentos dos pais (Harris, 1996). A criança que é chamada à atenção pelos seus actos, ou seja, quando os seus actos são recriminados cria um sentimento de culpa ou de vergonha e quando é valorizada ou os seus actos merecem aprovação sente-se orgulhosa.

Para o autor, a capacidade de compreensão que a criança adquire em relação às reacções emocionais das outras pessoas, permite-lhe cada vez ter mais consciência de si mesma. Essa capacidade de compreender as emoções sociais, segundo Harris (1996), desenvolve-se com a idade através dum processo lento.

As crianças mais velhas começam a perceber que as emoções das pessoas não dependem, apenas das consequências das suas acções, mas, das reacções das outras pessoas a essas acções e consequências.

Por isso, a pré-escola desempenha um papel muito importante em todo o processo de desenvolvimento do auto-conceito e da auto-estima, na medida em que, a acção educativa baseia-se na interacção com os outros.

As crianças na pré-escola têm oportunidade de experimentarem uma diversidade de actividades de carácter interactivo, que influenciam a sua forma de sentir e de estar o que lhes permite a tomada de consciência de si e dos outros.

CAPÍTULO III - PROGRAMAS DE ORIENTAÇÃO SÓCIO-AFECTIVA NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar constitui uma etapa crucial para o desenvolvimento do pensamento e da comunicação em todos os domínios e aprendizagens, e ocorre no tempo ideal próprio de maturação, quando devidamente explorado.

Além disso, é também altura propícia para o desenvolvimento da criança enquanto pessoa. A criança começa a aprender a saber que faz parte de um grupo, a respeitar a diferença, a diversidade, o outro e a tomar consciência de si próprio como membro da sociedade.

Nesta idade, começa também a despertar a curiosidade e a desenvolver o pensamento crítico. É uma fase propícia ao ganho ou à perda da sua auto-estima e auto-confiança.

O educador tem a responsabilidade de proporcionar à criança que frequenta a educação pré-escolar, um clima de bem-estar e segurança que forneça as condições necessárias à aprendizagem.

É fundamental que se elaborem programas educativos de âmbito multidimensional, de forma a contemplarem todas as áreas de desenvolvimento das crianças, mas sobretudo, os aspectos sócios-afectivos nos quais assenta todo o desenvolvimento da criança enquanto pessoa numa sociedade.

Neste capítulo abordam-se os princípios contemplados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a intervenção educativa e a importância da relação pedagógica nas interações sociais. Focam-se os aspectos relacionados com os programas de desenvolvimento sócio-afectivo, baseados nas metodologias activas e o papel do educador.

1. Orientações curriculares para a educação pré-escolar

O princípio geral enunciado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar diz que:

“ a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Orientações Curriculares, 1997, p. 15).

Com base neste princípio e objectivando a melhoria da qualidade da educação pré-escolar, o Ministério da Educação (1997) criou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar como um conjunto de princípios que servem de referência a todos os educadores de infância na sua acção educativa.

Este instrumento é considerado útil a todos os educadores na reflexão da sua prática pedagógica, na medida em que, se destina à organização da componente educativa. As concepções de currículo são mais gerais e abrangentes e por isso, há maior flexibilidade na selecção e fundamentação do currículo pelo educador.

A educação pré-escolar é considerada a primeira e principal etapa no processo de educação da criança. Logo, é fundamental que se criem condições necessárias e favoráveis ao seu desenvolvimento global. Neste sentido, as Orientações Curriculares definem objectivos gerais pedagógicos, dos quais salientamos a promoção do desenvolvimento pessoal e social e a inserção da criança em diferentes grupos sociais visando a tomada de consciência progressiva do seu lugar na sociedade.

As Orientações Curriculares (1997) referem também, que o desenvolvimento curricular é da competência e responsabilidade do educador e, que deve ter em conta: os objectivos gerais, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, entre outras, a área de formação pessoal e social, a continuidade educativa e a intencionalidade educativa.

O educador é, sem dúvida, o responsável por toda a organização do processo educativo que deve estar organizado, de modo a permitir a obtenção de respostas para as características e necessidades de cada criança e a estimular a evolução desta no grupo.

1.1. Intervenção educativa no âmbito das interações sociais

A intervenção educativa de qualquer educador, segundo as Orientações Curriculares (1997) situa-se a todos os níveis do processo educativo nas crianças. Intervir com crianças de idade pré-escolar pressupõe conhecê-las nos diferentes aspectos do seu desenvolvimento, tomar opções educativas e encontrar práticas adequadas ao contexto que respondam às características e necessidades das crianças.

No âmbito do trabalho curricular do educador o aspecto de organização do ambiente educativo segundo as Orientações Curriculares (1997), é condição essencial para a promoção das interações sociais. Para que se encontre respostas adequadas às situações das crianças, nomeadamente às de interacção com os outros, é necessário que o educador tenha em conta a organização do grupo, do espaço e do tempo.

O meio educativo organizado deve permitir às crianças condições de trabalho em grupos, aos pares e individual e cuja dinâmica de interacção facilite as trocas, a cooperação, a partilha e a ajuda (Duval & Letourneur, 1994).

Segundo as Orientações Curriculares (1997), muitas das aprendizagens das crianças decorrem de experiências relacionais realizadas em diferentes contextos. A família e o meio envolvente que a criança frequenta são facilitadores dessas aprendizagens. Mas, como a criança passa a maior parte do tempo na pré-escola, é o grupo que proporciona o contexto imediato de interacção social e de relação com os adultos e com as crianças entre si.

Assim, a intervenção educativa deve ser no sentido de proporcionar situações em que as crianças tenham oportunidade de trabalhar em pequenos grupos e aos pares e que os possam escolher segundo as suas preferências.

As actividades sociais desenvolvidas em contextos educacionais desempenham um papel importante na coesão e continuidade dos grupos sociais e na ajuda da assimilação de experiências culturais e sociais (Palacios, Coll & Marchesi 1995).

Neste sentido, compete ao educador criar um ambiente relacional, onde todos tenham uma participação activa no próprio processo de aprendizagem. A promoção de interações sociais em contextos educacionais ao nível pré-escolar, exige do

educador uma atitude facilitadora, quer através da sua intervenção quer através da organização e gestão do ambiente educativo, tempo, espaço e materiais. É a partir do conhecimento de toda a realidade do contexto de sala, que o educador desenvolve a sua acção educativa. A educação pré-escolar implica intensidade e envolvimento do educador, trabalho e partilha. Precisa de ser um desafio social e intelectual para as crianças e os seus educadores (Vasconcelos, 1997).

Numa concepção construtivista de intervenção pedagógica, o educador é um agente de mediação entre a criança e o saber colectivo culturalmente organizado (Coll, 1992 cit Trindade, 2002). Como tal, os conteúdos das actividades implementadas devem ser potencialmente significativas, o que pressupõe a adopção de materias relevantes e de fácil manipulação pela criança, de forma a permitir às crianças o estabelecimento de relações pertinentes entre os materiais e os conceitos adquiridos.

Sendo a pré-escola uma estrutura social, isto é, um contexto relacional e material, onde a criança desenvolve interacções e mudanças, deve ser um ambiente que proporcione actividades diversificadas que são responsáveis pelo desenvolvimento da sua personalidade e do seu conhecimento do mundo (Vayer & Rocin, 1987).

Este conhecimento começa em casa na interacção com o mundo que a rodeia. Depois, continua na pré-escola na relação com os seus pares e por fim no meio sócio-cultural em que vive.

Desta forma parece ser visível a influência da teoria de Vygotsky ao defender o meio exterior à criança como o primeiro onde o processo de desenvolvimento se inicia para depois ser regulado pela criança (Trindade, 2002).

O processo cooperativo de envolvimento em actividades mútuas com outros indivíduos mais experientes é, para Vygotsky, bastante valorizado por ser um papel de intervenção directa no processo de aprendizagem. Por isso, considera a criança um construtor activo de conhecimentos (Smith, Banet & Weikart, 1998).

Mas, apesar da criança ter uma participação directa e activa no processo de aprendizagem, não significa prescindir da interacção e relação pedagógica com os

outros. Os diferentes contextos educativos apresentam várias dimensões que dão o seu contributo educativo para uma relação pedagógica de sucesso (Morgado, 1999).

Nesta perspectiva, é fundamental que o educador tenha o conhecimento da criança, das suas competências, necessidades, motivações e interesses para poder adequar os seus processos e métodos pedagógicos (Fernandes, 1990). Esse conhecimento implica também saber, qual a percepção da criança em relação à sua auto-estima.

Uma boa relação pedagógica para Morgado (1999), depende também das relações interpessoais na sala de aula. A dinâmica de relacionamento interpessoal, quer com o grupo de pares quer com o professor determina a qualidade dessa relação.

Para uma relação pedagógica de sucesso, o educador deve ser amigo, justo e deve sobretudo, criar uma relação de respeito mútuo, onde não há imposições de regras, mas é permitido negociar e decidir em conjunto (Kamii, 1996).

No âmbito sócio-afectivo é importante que se criem situações de interacção entre as crianças que lhes permitam adquirir auto-confiança e capacidade para resolverem os seus conflitos. Mas, é também importante a criança manter uma relação de amizade e confiança com o educador que lhes permita sentir segurança, compreensão e afecto.

Uma interacção de qualidade entre o educador e a criança é aquela que se caracteriza por haver espaço para exprimirem as suas ideias, os seus interesses e aspirações (Kamii, 1996). A comunicação entre o educador e as crianças, as crianças entre si, sobre os acontecimentos, as coisas e toda a vida da sala, é da responsabilidade do educador.

É ainda da competência do educador estar atento ao grupo, mas sobretudo, à criança individualmente para usar uma pedagogia diferenciada, no sentido de, poder dar resposta às necessidades e interesses do grupo e de cada criança individual (Morgado, 1999).

Assim e para que o desenvolvimento sócio-afectivo vá no sentido de contribuir para a construção do conhecimento e da formação pessoal e social da criança, a intervenção educativa deve contemplar todos os aspectos que o influenciam.

1.2. A influência da pré-escola no desenvolvimento das competências sócio-afectivas

Um dos contextos que mais influencia o desenvolvimento sócio-afectivo das crianças para além da família é o pré-escolar, uma vez que, é lá que passam a maior parte do dia.

As competências sociais e afectivas são influenciadas por muitos factores e várias situações durante o tempo que as crianças passam na escola. A natureza das relações com os colegas, o estabelecimento de relações próximas e com os seus pares ou não, são aspectos observáveis que ajudam o educador a identificar, a compreender e a ajudar as crianças a ultrapassarem as suas dificuldades se necessário.

A existência da pré-escola tem sido para muitas crianças um espaço facultador de muitas oportunidades favoráveis ao seu crescimento saudável. Investigadores como Schweinhart & Weikart já na década de 60 preocuparam-se em verificar os efeitos da pré-escola nas crianças que a frequentavam. Os resultados dos seus estudos revelaram que essas crianças apresentavam mudanças permanentes ao nível emocional e social e do desenvolvimento cognitivo. Tornavam-se mais autónomas, mais sociáveis e mais dinâmicas (Marques, 1986).

Actualmente, a pré-escola é cada vez mais necessária e importante para as crianças pequenas e, sendo o lugar onde elas passam mais tempo e em situações de grupo, “... os professores têm oportunidade de desempenharem um papel importante na modulação das experiências das crianças com os seus colegas” (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1996, p.17).

Também no âmbito das interações sociais, estudos realizados na pré-escola trouxeram algum contributo para a compreensão da correlação que existe entre a aceitação de pares e a competência social. Embora não clarifiquem as causas e consequências das dificuldades ao nível dos primeiros anos das crianças, consideram importante a pré-escola nesta primeira fase da idade das crianças na ajuda a superar dificuldades de âmbito relacional e interpessoal com os colegas (Ruben & Everet, 1982 cit. Formosinho et al., 1996).

A maior parte da aprendizagem nestes primeiros anos de uma criança que

frequenta a pré-escola faz-se principalmente através de processos interactivos. As actividades acontecem em grande ou pequenos grupos, aos pares e até mesmo individual.

Nos contextos de brincadeiras ou de trabalhos com os colegas, efectua-se trocas de dar e receber, partilhar ou ajudar. Nestas situações, quando as actividades são significativas e correspondem aos reais interesses das crianças, facilitam a aquisição de competências quer sociais quer afectivas

Para Formosinho et al. (1996), os anos da pré-escola são os melhores para as crianças desenvolverem as suas relações sócio-afectivas. Na sua perspectiva, o educador e os outros adultos que acompanham as crianças, devem ter em conta a natureza do currículo e devem elaborar programas cujas actividades sejam significativas.

Mas, o educador e os outros adultos são também modelos de interacção na sala de aula e podem ajudar as crianças que se encontrem num processo de aquisição na compreensão das capacidades sociais.

Na opinião das autoras, as crianças são observadoras e por isso a escola tem de fornecer-lhes momentos e situações de observação. Além disso, elas servem também de modelos umas das outras, com consequências positivas ou negativas.

Para verificar a modificação de comportamentos de crianças expostas a vários modelos, fizeram-se estudos através do visionamento de um filme onde se observava várias situações modelo. E os resultados mostraram como as crianças que viram o filme modificaram o seu comportamento (Formosinho et al., 1996).

Um clima relacional positivo permite à criança observar modelos, que são fundamentais para que a criança cresça e se desenvolva sabendo interagir com respeito pelos outros.

Neste sentido, o contexto pré-escolar segundo as Orientações Curriculares (1997), deverá ser culturalmente rico e estimulante de forma a despertar na criança curiosidade e desejo de aprender.

1.2.1 A necessidade de promover a cooperação, a ajuda e a partilha

As crianças de idade pré-escolar, na opinião de alguns autores, apresentam ainda alguma dificuldade de interacção com os outros, por se situarem ainda numa perspectiva muito individual e não serem capazes de colocar-se no ponto de vista do outro.

A pré-escola é o contexto que pode e deve ajudar a criança a partilhar, a ajudar e a compreender os interesses dos outros. Nesta perspectiva, é necessário criar situações, actividades, projectos que visem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

A criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem distinguir o que deve ou não deve fazer, através das experiências e das interacções com os outros nos contextos sociais em que vive (Orientações Curriculares, 1997).

Segundo as mesmas Orientações e na perspectiva do desenvolvimento pessoal e social na criança de idade pré-escolar, é necessário que a educação pré-escolar contemple nos seus programas as questões pró-sociais do altruísmo como ajudar, partilhar e cooperar. Os seus princípios defendem que, todas as componentes curriculares devem contribuir para a promoção de atitudes e valores, que tornem a criança no futuro um cidadão consciente e solidário tendo em vista a sua plena inserção na sociedade.

A criança de idade pré-escolar vivencia experiências mais ou menos ricas que contribuem para o seu desenvolvimento sócio-afectivo e cognitivo. Bertrand (1991), faz referência a estudos de Bandura, dos quais se concluiu que as experiências sociais de partilha, cooperação e ajuda aprendem-se na interacção com os outros.

Ao entrar na pré-escola a criança traz consigo experiências culturais adquiridas anteriormente nas situações relacionais que teve. Porém, ao entrar num ambiente diferente tem necessidade de negociar e partilhar essas experiências com os outros (Bertrand, 1991).

Apesar de não existirem dúvidas sobre a promoção de relações sociais através

da interacção com os outros, para alguns autores isso só acontece nas crianças mais velhas. As suas justificações assentam na teoria de Piaget, em que as crianças para poderem cooperar, têm de ter atingido um determinado desenvolvimento que lhes permita efectuar relações interpessoais de respeito mútuo entre iguais.

A participação das crianças em novas interacções mais elaboradas e a percepção que têm do papel da igualdade afectiva do seu par, é atribuída aos processos cognitivos e talvez possa explicar as relações sociais nesta idade (Berryman et al., 2001).

No entanto, existe alguma preocupação em saber a partir de que idade a criança começa a entender as relações sociais. Berryman et al. (2001) referem-se a alguns estudos de Robert Selman sobre a capacidade das crianças para assumirem as perspectivas de outras pessoas. Verificou-se que as crianças a partir dos 5 anos já começam a ter consciência que as pessoas agem, sentem e pensam de formas diferentes das suas, mas, não são ainda capazes de perceber que as pessoas também percebem o mesmo sobre elas.

2. Programas de interacção social para crianças de idade pré-escolar

Hohmann, Banet & Weikart (1984) definem um currículo como um conjunto de ideias e atitudes que constituem um instrumento de trabalho usado pelo educador como base do seu pensamento e desenvolvimento.

A maioria dos currículos para as crianças de idade pré-escolar organizam-se em torno das actividades, situações lúdicas ou das várias experiências proporcionadas às crianças no pré-escolar. Incluem experiências planeadas contempladas no currículo formal e experiências não planeadas, ou seja que não estão explícitas e que têm a ver mais com atitudes sentimentos e valores e resultam das relações sociais na escola dos métodos utilizados, da organização e do clima criado através das práticas do currículo explícito (Ribeiro, 1990).

Para a elaboração de um currículo e programação na pré-escola é preciso definir qual o modelo curricular a utilizar, determinar os objectivos que se pretende atingir e a perspectiva teórica de orientação. No entanto, a eficácia da educação pré-

escolar, segundo alguns estudos, está no desenvolvimento de currículos bem fundamentados.

Desde há algum tempo que a educação pré-escolar tem sido objecto de estudo no sentido de melhorar a qualidade dos seus programas, de forma a que estes respondam às necessidades das crianças.

Nas décadas de 60 e 70 vários investigadores como Schweinhart, Weikart, Deutsh, Klaus & Gray realizaram estudos sobre programas sociais e educativos de educação pré-escolar para crianças em desvantagem social e concluíram que as crianças melhoraram o seu ajustamento emocional e social e aumentaram a sua auto-estima (Marques, 1986).

No entanto, o objectivo principal destes programas era o desenvolvimento das potencialidades da criança, incluindo as sociais e as cognitivas, em ambientes estimuladores onde se promovam experiências que incitem à criatividade e espontaneidade (Marques, 1986).

Para desenvolver um currículo adequado em educação pré-escolar não basta dominar práticas necessárias ao planeamento curricular, é preciso ter conhecimento e saber aplicar as teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. É fundamentar-se em teorias e investigações sobre como as crianças se desenvolvem e aprendem.

O recurso a estas teorias permite aos educadores tomarem consciência sobre um conjunto de atitudes, valores e crenças que fazem parte das aprendizagens das crianças. Além destas vantagens, o recurso às teorias psicológicas do desenvolvimento e aprendizagem infantil permite ao educador compreender porque age ou como deve agir, justificar as suas decisões curriculares numa base sólida e coerente e poder otimizar o desenvolvimento da criança.

A meta de um currículo em educação pré-escolar é o desenvolvimento global da criança, o que, na teoria piagetiana se processa como um todo, logo os objectivos gerais reúnem-se em três aspectos: domínio cognitivo, domínio psicomotor e domínio sócio-emocional. No período correspondente à educação pré-escolar, o domínio sócio-emocional depende em parte das interações sociais o que contribui para a

redução do egocentrismo e por sua vez, contribui para o desenvolvimento da autonomia moral e das relações sociais (Hohmann, Banet e Weikart, 1984).

A valorização da iniciativa da criança e da aprendizagem activa, são dois pressupostos piagetianos em que se baseia o currículo de orientação cognitivista. Este currículo dá ênfase à solução dos problemas e à tomada de decisões das crianças e tanto estas como os adultos, são considerados elementos importantes na definição das experiências de aprendizagem (Hohmann, Banet & Weikart, 1984).

Na sequência do conhecimento das necessidades das crianças nos seus diferentes aspectos do desenvolvimento, Smith, Cowie & Blades (1998), referem que os programas devem ser adaptados às necessidades e ao nível intelectual de cada criança.

Os programas de orientação sócio-cognitivista trata das questões sobre o desenvolvimento sócio-afectivo, na medida em que, a criança é vista e aceite tal como é nos aspectos linguísticos, cultural e de desenvolvimento. Assim, os educadores consideram as crianças participantes e membros activos no seu processo de crescimento sócio-afectivo (Hohmann, Banet & Weikart, 1984).

Nestes programas, as crianças são os principais responsáveis pelo planeamento, pelas suas próprias actividades e pela avaliação. São membros activos que ajudam a criar e a desenvolver o programa, contribuindo assim para o nascer do sentido da responsabilidade.

A acção conjunta dos educadores e das crianças, o seu envolvimento pleno nas imensas oportunidades de explorar e experimentar e a aceitação e condução pelo educador do processo valorizando e recompensando, desenvolve nas crianças um sentimento de segurança, auto-confiança e auto-estima e, acima de tudo, o crescimento sócio-afectivo (Hohmann, Banet & Weikart, 1984).

Na sequência do conhecimento das capacidades e competências das crianças nos seus diferentes aspectos do desenvolvimento, nomeadamente ao nível sócio-afectivo, Smith, Cowie & Blades (1998), referem que os programas devem ser adaptados às necessidades e ao nível intelectual de cada criança.

Considerando que os programas são instrumentos de trabalho elaborados em

função de determinado grupo, Fernandes (1990) é de opinião que não devem ser rígidos mas, orientados para os interesses do grupo e abertos à crítica e às opiniões.

Nesta perspectiva e tratando-se de programas cujos conteúdos abordam as questões de âmbito sócio-afectivo Marques (1999), ao manifestar a sua opinião sobre os projectos educativos em educação pré-escolar, considera importante ter em conta não só o desenvolvimento global das crianças mas também, os valores e tradições da comunidade a que pertencem.

O autor indica como grandes objectivos a serem contemplados nos programas de educação pré-escolar, o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. O seu desenvolvimento acontece a partir do reconhecimento e valorização do meio e da interacção com os outros

Neste sentido, as actividades propostas devem concretizar-se através da exploração de diferentes técnicas e materias que facilitem a aprendizagem. Assim, as crianças têm oportunidade de desenvolverem as suas capacidades afectivo-relacionais o que contribui para a aquisição e o aumento da sua auto-estima (Lourenço, 1999).

2.1. Características das metodologias activas

A valorização da aprendizagem e a centralidade dos alunos no contexto de sala de aula parece começar a ser aceite nos contextos educacionais. Na opinião de Trindade (2002), há ainda necessidade de realçar a importância das crianças ocuparem um lugar central na escola e a principal finalidade das intervenções educativas que aí ocorrem, é a aprendizagem.

As metodologias activas caracterizam-se essencialmente por considerarem toda a criança como um indivíduo que constrói o seu próprio conhecimento, através das experiências e iniciativas partilhadas com os outros (Hohmann, Banet & Weikart, 1984).

A criança tem um papel activo, envolve-se e participa activamente em toda a vida da sala, porque lhe é dado espaço e liberdade de criar, experimentar, explorar de acordo com os seus interesses (Nancy & Taylor, 1997).

Numa perspectiva da participação das crianças no seu próprio processo de

aprendizagem, este tipo de metodologia proporciona oportunidades para a aprendizagem sob a iniciativa da própria criança. Promove, ainda, a colaboração entre aluno-educador e aluno-aluno num processo de planear, fazer e recordar, no sentido, de estimular a criança a reflectir sobre tudo o que aconteceu na sala e não só (Nancy & Taylor, 1995).

É uma metodologia que utiliza estratégias de intervenção que visam a ampliação das capacidades intelectuais e sociais das crianças. A socialização é considerada pelos defensores das metodologias activas, como um aspecto muito importante do processo de aprendizagem activa, criadora e orientada para a resolução de conflitos.

As metodologias activas apelam ao envolvimento e à participação das crianças em toda a vida da escola. As tarefas são da responsabilidade da criança de forma a permitirem uma aprendizagem pela descoberta (Marques, 1999).

Na sua opinião, é experimentando e manipulando que a criança encontra respostas para a sua curiosidade e necessidade de saber.

Segundo Formosinho et al. (1996), Piaget já dizia que a criança desde que nasce é considerada por natureza, um ser activo, explorador e manipulador. Isto significa, que toda a aprendizagem da criança faz-se a partir do contacto e da sua acção sobre as coisas, situações e acontecimentos. Por isso, é necessário que se criem condições para que a criança possa explorar livremente.

Utilizar um método activo na pré-escola é facultar à criança espaço que lhe permita ser o principal actor, possa aprender por si só, tenha oportunidade de compreender e conhecer o mundo através da interacção com os outros, com os conhecimentos e com as ideias.

Nas pré-escolas onde se trabalha em metodologias activas, as crianças são aprendizes activos, como lhes chama Formosinho et al. (1996), na medida em que, constróem o seu próprio conhecimento estimuladas pelos seus interesses, curiosidades e intensões.

Neste tipo de metodologia é-lhes permitido questionar tudo, colocar problemas e procurar soluções para os mesmos e as suas experiências são no sentido

da descoberta da natureza.

Os autores baseados nas teorias de Piaget referem que o conceito de aprendizagem activa, constitui o fulcro da abordagem educacional centrada na criança. Segundo Piaget, a criança aprende a partir de acções, daí que se deva criar ambientes em que ela tenha liberdade de explorar, tocar e experimentar. Cada criança tem de construir o conhecimento para si própria e pelos seus próprios meios. A aprendizagem activa terá como consequência uma compreensão mais aprofundada dos conhecimentos. (Smith, Banet & Weikart, 1998).

A criança é responsável pela sua aprendizagem, na medida em que é ela que constrói os seus significados. O verdadeiro actor é a criança e o professor apenas ajuda (Coll, 1995).

Todos os aspectos de desenvolvimento da criança beneficiam das experiências feitas em contextos educativos cuja aprendizagem faz-se através da acção. Ao nível sócio-afectivo os programas implementados através de métodos que dão liberdade de acção, ou seja, onde as crianças podem participar activamente, os resultados são positivos no entender de alguns autores.

As capacidades sociais e emocionais desenvolvem-se por experiência directa, ou seja, através da observação, exemplificação e tentativas de resolução de problemas (Nancy & Taylor, 1995). Ainda na opinião destes autores, esta metodologia promove na criança o desenvolvimento da confiança, da autonomia, o espírito de iniciativa, a capacidade de compreender os sentimentos dos outros e, sobretudo, a sua auto-estima. Assim, o diálogo e a interacção em situação de jogo ou outras actividades são situações que incentivam à partilha, à cooperação e à ajuda.

2.2. O papel do educador nas metodologias activas

A promoção do desenvolvimento das crianças depende, em grande parte, da atitude do educador, enquanto elemento organizador e dinamizador das actividades que realiza ou se propõe realizar com o seu grupo de crianças.

Vamos, por último e em jeito de conclusão, enumerar algumas das atitudes do educador, que na nossa opinião, se destacam e são decorrentes das metodologias

activas. O educador deve:

- envolver-se directamente na interacção, quer na organização da actividade e dos materiais, quer na relação directa com a criança no desenvolvimento dos conteúdos e da construção de significados partilhados (Palacios, Coll & Marchesi, 1995);
- organizar todo o ambiente de aprendizagem de modo a permitir uma interacção entre todos os elementos da sala, crianças e adultos (Formosinho et al., 1996);
- ser observador e participante em simultâneo (Fernandes, 1990);
- estar atento e disponível para conhecer as necessidades das crianças e poder ajudá-las na resolução dos seus problemas (Vasconcelos, 1997);
- conhecer a “zona de desenvolvimento potencial” de cada criança, para poder orientar a sua acção educativa;
- conhecer muito bem a criança em todos os seus aspectos para usar estratégias interventivas que favoreçam o desenvolvimento normal de todas as potencialidades da criança;
- criar condições favoráveis de aprendizagem, ou seja, deve proporcionar uma diversidade de experiências e deixar que a criança tome iniciativas de modo a que essas experiências se tornem motivadoras (Smith, Cowie & Blades, 1998);
- ser um elemento facilitador do desenvolvimento das crianças;
- servir como facilitador do processo de desenvolvimento do raciocínio moral das crianças, (Kohlberg cit Marques, 1999);
- ajudar a criança a colocar questões, a reformular as perguntas, a definir conceitos e a distinguir as diferentes posições e os vários pontos de vista (Marques, 1999);
- manter viva a discussão de problemas ou dilemas morais, permitindo que os alunos tenham uma participação activa na mesma (Marques, 1999);
- servir de guia na descoberta de novos conceitos pela criança e a sua

preocupação deve situar-se mais ao nível do processo de aprendizagem do que do resultado final;

- estimular, questionar, reflectir, explicar e informar;
- ir ao encontro das características psicológicas, evolutivas, afectivas e sociais das crianças (Fernandes, 1990);
- apoiar, encorajar e ajudar as crianças a iniciar, desenvolver e concretizar os seus planos de acção (Formosinho et al., 1996);
- ser dinâmico por forma a conduzir as actividades para uma aprendizagem activa onde todos tenham oportunidade de participar (Fernandes, 1990);
- manter um ambiente confortável onde as crianças se sintam seguras e sejam capazes de por si sós fazerem as suas opções e tomarem as suas decisões (Hohmann, Banet & Weikart, 1984);
- ter o conhecimento da percepção que as crianças têm de si próprias e das suas competências para se colocarem e perceberem o ponto de vista dos outros;

Ao enumerar todos estes aspectos fundamentais do papel do educador nas metodologias activas, estamos cientes da dificuldade de os pôr todos em prática em simultâneo. No entanto, a boa prática resulta de um equilíbrio entre eles.

SEGUNDA PARTE

Trabalho Empírico

CAPÍTULO I - OBJECTIVOS E FUNDAMENTAÇÃO

No primeiro capítulo da segunda parte faz-se referência à fundamentação e aos objectivos do estudo. Salienta-se a importância teórica e prática do estudo e da metodologia adoptada e formulam-se as hipóteses apartir do problema.

1. Importância do estudo

O desenvolvimento social e cognitivo nas crianças de idade pré-escolar tem suscitado interesse no meio científico e alguns estudos mostram que as interacções com outras crianças, quer em situação de amizade quer de trabalho aos pares, são de grande importância para o seu desenvolvimento relacional e evolução do seu auto-conceito.

A imagem que a criança vai construindo de si própria em relação às suas competências e a percepção que tem das suas características, são reflexo da forma como ela experimenta, sente e reflecte sobre as suas experiências sociais (Matta, 2001).

As interacções sociais são também responsáveis pelos progressos cognitivos da criança, na medida em que se efectuam trocas culturais dando e recebendo conhecimentos diferentes, se confrontam ideias na procura de soluções para a resolução de problemas e existe competição e cooperação entre os parceiros (Rogoff, 1993; Oliveira, 1994; Peixoto & Monteiro, 1999).

Do ponto de vista sócio-afectivo é importante que todas as crianças se sintam aceites no grupo, estejam bem consigo próprias e ganhem auto-confiança (Vasconcelos 1997). Mas na sua opinião, para serem aceites têm que saber conviver respeitando os direitos dos outros e adoptando comportamentos pró-sociais. É saberem construir amigos e não pensarem só em si (Lourenço, 1999).

Desde muito cedo que a criança convive com diferentes pessoas em contextos diversificados. Um dos espaços onde a criança passa a maior parte do seu tempo é o jardim de infância e, é também lá que ela faz grande parte das suas experiências e adquire a maior parte dos seus conhecimentos. A acção conjunta da criança com o

mundo social proporciona o desenvolvimento das capacidades sociais, quer em termos de acções quer da compreensão da razão dessas acções (Rogoff, 1993).

Neste sentido, compete ao educador ter sempre presente na sua intencionalidade educativa, a cooperação, a ajuda e o respeito pelos outros. No entanto, a importância das interacções sociais para a construção de significados depende muito do trabalho em grupo e sobretudo da interacção com os pares. É nestas situações que as crianças aprendem a colaborar, a manter o respeito pelos outros e a negociarem quando necessário (Vasconcelos, 1997).

O método de pesquisa utilizado no estudo foi o método quasi experimental porque, embora se mantivesse o controlo da variável independente não se teve o controlo da distribuição dos sujeitos nos grupos, porque estes já existiam. O grupo de controlo era pequeno o que dificultou em parte, eliminar todas as explicações alternativas para os resultados observados.

A importância deste método prende-se com o facto de se pretender verificar, possíveis mudanças nas respostas de um grupo de crianças de idade pré-escolar, depois de sujeitas a um programa de intervenção. Espera-se que esta variável estímulo, variável independente que se pode manipular activamente, contribua para que haja diferenças nas medidas do pré para o pós-testes, nas preferências e rejeições que as crianças fazem na escolha de parceiros e no auto-conceito – aceitação de pares.

2. Objectivos do estudo

O nosso grande objectivo foi experimentar um programa de orientação sócio-afectiva, baseado nas metodologias activas e centrado nas relações interpessoais, num grupo de crianças de idade pré-escolar e verificar os efeitos produzidos pós aplicação do programa.

A investigação que realizámos pretendeu, para além dos objectivos já enumerados, analisar: a pertinência de ser contemplado no projecto educativo da pré-escola os aspectos relacionados com a socialização de acordo com os problemas e necessidades das crianças, por um lado e, por outro, a influência de programas de

intervenção no pré-escolar ao nível sócio-afectivo, visando a promoção de competências sócio-afectivas. Pretendeu-se, assim, obter indicações relativamente à possível inclusão de programas em projectos educativos de escola, que desenvolvam nas crianças de idade pré-escolar as relações interpessoais, ou seja, a capacidade de interacção com os outros, de ajuda, de cooperação e de aceitação.

Em conformidade com estas considerações, decidimos:

a) Delinear um programa destinado a promover a competência das crianças nas relações interpessoais.

b) Analisar os efeitos desse programa em termos psicológicos, isto é, ao nível de competências de aceitação de pares, através da escala de auto-conceito de Susan Harter, e da interacção, isto é, ao nível de preferências e rejeições entre as crianças, através do teste sociométrico.

3. Hipóteses

Numa perspectiva teórica das relações interpessoais e da construção do auto-conceito e considerando os objectivos do nosso estudo, a hipótese geral que se coloca é: um programa educativo conduzido na pré-escolar versando questões de estimulação e compreensão dos sentimentos, perspectivas e necessidades dos outros, de ajuda, cooperação e aceitação, deverá ter efeito ao nível das relações interpessoais e aceitação social.

Neste sentido formulámos as seguintes hipóteses:

1. Do ponto de vista sócio-afectivo, depois do programa de intervenção no grupo experimental espera-se:
 - maior número de preferências recíprocas
 - mais preferências e menos rejeições
 - formação de mais pequenos grupos (conjunto de crianças que se escolhem mutuamente) do que no grupo de controlo

Podem existir alterações ao nível do auto-conceito das crianças,

nomeadamente na aceitação de pares.

Se as mudanças que ocorrem nos aspectos sócio-afectivos se correlacionam com as mudanças no auto-conceito, nomeadamente na aceitação de pares e competência cognitiva.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Este segundo capítulo descreve a metodologia utilizada. Caracteriza a amostra, descreve os instrumentos aplicados na investigação e os procedimentos adoptados. Refere também o programa de intervenção e mostra alguns exemplos de cada uma das diferentes actividades que se fez.

A metodologia utilizada consistiu na passagem do teste sociométrico e da escala de auto-conceito de Susan Harter, antes e depois da aplicação do programa de intervenção no grupo experimental e na passagem dos mesmos testes no grupo de controlo nos mesmos momentos, mas, sem a aplicação do programa. Neste último grupo, as crianças mantiveram as suas actividades normais.

1. Composição e caracterização da amostra

Foram objecto deste estudo empírico um total de 32 crianças , 22 no grupo experimental, (12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino), e 10 no grupo de controlo, (4 do sexo feminino e 6 do sexo masculino), seleccionadas aleatoriamente.

A média das idades cronológicas situam-se em 5,3 no grupo de controlo e em 5,5 no grupo experimental.

O estudo realizou-se com crianças que frequentavam o último ano de ensino pré-escolar e envolveu dois jardins de infância, um da rede pública e um da rede privada, situados na cidade de Câmara de Lobos, Madeira. Eram todas oriundas do mesmo meio social médio-baixo.

2. Instrumentos

Foram usados dois instrumentos: teste sociométrico de três critérios e três escolhas e a escala de auto-conceito, Escala Pictórica para a Percepção de Competências e Aceitação Social em Crianças (anexo A), tradução da original -The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance Four Young

Children, construída por Harter & Pike (1980), adaptação portuguesa (Peixoto, Martins, Mata & Monteiro, 1997).

Teste sociométrico

O teste sociométrico é um método de estudo do grupo, que permite fornecer dados sobre a dinâmica afectiva desse grupo. É, “um instrumento de estudo científico das relações interpessoais, da sua evolução, da sua dinâmica” (Reymond-Rivier, 1977, p.90).

Foi inventado por Moreno (1954), com o objectivo de verificar as relações existentes entre os elementos que constituem um grupo, especificamente as preferências ou rejeições e assinalar a posição de cada um nesse grupo segundo as relações de afinidade. O número de preferências e rejeições que cada criança receber, indicará a posição que cada criança ocupa no grupo. Desta forma, poder-se-á medir o grau de prestígio que cada elemento tem no grupo. E ainda, as escolhas mútuas ou recíprocas e suas combinações permitem-nos avaliar a coesão do grupo, (Reymond-Rivier, 1977). Segundo o autor, o teste sociométrico fornece-nos informações das crianças e suas relações entre elas no grupo e pode ajudar-nos na orientação de cada uma das crianças na sua vida social no grupo.

Northway & Weld (s.d.) salientam a importância que tem para o professor ter indicações acerca da estrutura social do seu grupo de alunos, saber quais os seus desejos, as suas preferências, no sentido de os poder ajudar e compreender.

Este conhecimento, na opinião de Fernandes (1990), permite ainda ao professor poder delinear os seus planos de acção, que visem uma resposta mais adequada aos interesses e necessidades dos seus alunos.

Existem vários tipos de sociogramas de grupo, mas, na opinião de Northway & Weld (s.d), o sociograma em círculo dá-nos rapidamente uma visão do quadro sociométrico do grupo, ou seja, mostra a posição sociométrica de cada criança em relação à de todas as outras crianças e mostra, sobretudo, as relações sociométricas dominantes no grupo.

O teste sociométrico consiste em pedir a cada criança que indique os colegas

do grupo com quem gostaria de se juntar em diferentes situações. O teste utilizado no nosso estudo estava organizado com três escolhas e três critérios. Assim, vejamos:

Perguntas do teste sóciométrico:

- Quais os meninos que gostas mais ?
- Quais os meninos que não gostas ?
- Quais os meninos com quem gostas de trabalhar na sala ?
- Quais os meninos com quem não gostas de trabalhar na sala ?
- Se fizesses uma festa de anos na tua casa quais os meninos que levarias à tua festa de anos ?
- Se fizesses uma festa de anos na tua casa quais os meninos que não levarias à tua festa de anos ?

Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima

A escala de auto-conceito é um instrumento construído por Harter e Pike (1980), para avaliar o grau de auto-conceito e de auto-estima em crianças e adolescentes, ou seja, a percepção que cada uma tem de si própria e das relações que estabelece com o meio envolvente.

É constituída por 4 sub escalas cada uma relacionada com um domínio do auto-conceito: Competência Cognitiva, Aceitação pelos Pares, Competência Física e Aceitação Materna. Cada uma destas sub-escalas é composta por 6 itens, o que perfaz um total de vinte e quatro itens.

A versão utilizada foi a orientada para as crianças do Jardim de Infância e Pré-primária, uma vez que, existe também uma para as crianças do Primeiro e Segundo ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

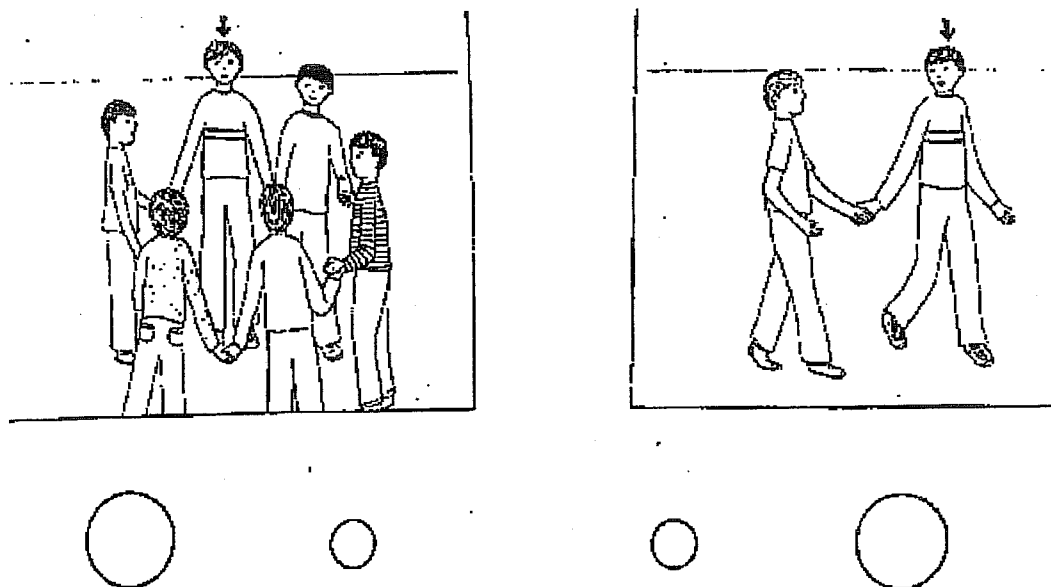
A escala está organizada em duas partes, uma para raparigas e outra para rapazes e a cada item escrito na parte de trás da folha corresponde uma figura na parte da frente da mesma folha, para ser apresentada à criança. Junto de cada figura estão 2 círculos onde será colocada a pontuação correspondente à resposta da criança. Cada item pode ser pontuado numa escala de 4 pontos, no qual o 4

representa uma maior competência ou aceitação e o 1 representa uma menor competência ou aceitação.

Os itens aparecem alternadamente (um de cada sub-escala) :Competência Cognitiva, Aceitação pelos Pares, Competência Física e Aceitação Materna.

A forma como os itens se encontram distribuídos permite à criança escolher de entre duas afirmações, aquela com a qual se identifica mais e que por sua vez encontra-se dividida em mais duas afirmações, que permitem avaliar o grau de identificação da criança. Assim, após ter sido feita a primeira escolha, a criança terá que optar novamente por uma das afirmações correspondentes à sua primeira escolha. Por exemplo:

Figura 1 - Item da escala de auto-conceito



Este menino tem muitos amigos com quem brincar	Este menino não tem muitos amigos com quem brincar
Tens muitos amigos com quem brincar ou tens alguns amigos com quem brincar	Tens poucos amigos com quem brincar ou não tens quase nenhum amigo com quem brincar

Dos vinte e quatro itens, doze foram organizados de forma a que a afirmação que representa uma maior competência ou aceitação esteja no lado esquerdo da folha, enquanto os restantes ficaram do lado direito da folha.

Em cada sub-escala, três itens foram elaborados de forma a que as afirmações de maior competência ou aceitação estejam colocados à esquerda e os outros três itens encontram-se colocados à direita.

3. Programa de intervenção

No período de intervenção que decorreu durante um mês aproximadamente, aplicou-se um programa, constituído por vinte sessões de sensivelmente 30 minutos cada sessão. Este programa visava promover as competências sócio-afectivas das crianças e modificar as relações interpessoais no grupo e a aceitação de pares. Era composto por: jogos, histórias, actividades de expressão plástica e dramática e por dilemas (anexo B).

3.1 Procedimentos

A investigação foi realizada segundo um plano experimental que se desenrolou em três momentos: pré-teste, intervenção e pós-teste.

Tabela 1 - Plano experimental

	Pré-teste	Programa de intervenção	Pós-teste
Grupo de controlo	-Teste sociométrico -Escala de auto-conceito		-Teste sociométrico -Escala de auto-conceito
Grupo experimental	-Teste sociométrico -Escala de auto-conceito	20 sessões	-Teste sociométrico -Escala de auto-conceito

A aplicação, quer do teste sóciométrico quer da escala de auto-conceito, foi feita individualmente às crianças, tanto no grupo experimental como no grupo de

controle, antes e depois do programa de intervenção.

Começou-se por ir buscar a criança à sala, e levá-la para outra sala isolada onde se iniciava o trabalho com um cumprimento à criança e com uma breve explicação da seguinte forma: “Estou a fazer um estudo sobre o que pensam os meninos e as meninas da tua idade acerca de alguns problemas. Mas, para isso, eu gostava que me respondesses a algumas perguntas que te vou fazer.” Obtido o consentimento da criança passava-se à primeira pergunta do teste sociométrico e pedia-se que indicasse pelo menos o nome de três meninos ou meninas para cada pergunta. Algumas crianças respeitavam o número pedido, outras acrescentavam muitos mais. Embora nos interessasse os três primeiros, registávamos todos porque elas seguiam atentamente o que se escrevia e por vezes diziam: “Já escreveste todos?”

Para a aplicação da escala de auto-conceito, voltou-se na semana seguinte e procedeu-se da mesma forma, na mesma sala começando com o cumprimento e a explicação. O examinador e a criança sentavam-se frente a frente com as figuras viradas para a criança e o teste correspondente para o examinador. De seguida, dizia-se à criança: tenho aqui um jogo que se chama, “Qual é o menino (ou menina) que é mais parecido comigo.” Apontando para a figura da esquerda voltada para a criança, lia-se a frase correspondente que se encontra na parte voltada para o examinador e depois repetia-se o mesmo com a figura da direita. Para as raparigas, versão feminina, para os rapazes, versão masculina.

Depois da criança ter apontado para a figura com a qual ela se identificava mais, apontava-se para os círculos que se encontram logo por baixo das figuras, começando pelo maior (pontuação 4 ou 1) até ao menor (pontuação 3 ou 2) consoante a escolha da criança. Esta pontuação era registada numa folha de cotação individual elaborada para o efeito. (anexo A). Todo o procedimento continuava sempre igual até ao final dos 24 itens.

No fim de cada sessão, dizia-se à criança: “Obrigada por teres vindo, gostei muito de fazer o jogo contigo e quando chegares à sala diz a outro menino para vir fazer o jogo comigo.”

No pós-teste voltou-se a aplicar estes mesmos instrumentos como no pré-teste, respeitando a mesma forma de procedimento.

O momento de intervenção contemplou apenas as crianças que faziam parte do grupo experimental. Portanto, as 22 crianças com quem decidiu no início aplicar um programa cujo objectivo geral seria desenvolver competências sócio-afectivas. Neste sentido, para o grupo experimental, elaborou-se um programa com objectivos específicos e estratégias/actividades bem definidas de acordo com o problema sentido no grupo em estudo. O grupo de controlo, por sua vez, seguiu as rotinas normais dos restantes elementos da sua classe, ou seja, não lhes foi aplicado qualquer programa diferente.

Este programa de intervenção foi inserido no projecto pedagógico do grupo e, os educadores procuraram criar um ambiente na classe de forma a incluir as cinco componentes seguintes: *actividades cooperativas*, isto é, actividades organizadas em pequenos grupos ou aos pares, no sentido de desenvolver competências de aceitação de pares, de cooperação e ajuda; *interacção e interiorização de regras*, isto é, envolveram-se as crianças em situações de tomada de decisão e estimulou-se o estabelecimento de relações interpessoais entre elas de modo a promover a interiorização de normas e valores pró-sociais, assim como o desenvolvimento do auto-controlo; *actividades de promoção da compreensão social*, por exemplo análise e discussão de histórias, filmes ou outras actividades cujo conteúdo se proporcionasse aumentar a sensibilidade e compreensão dos sentimentos, perspectivas e necessidades dos outros.

Procurou-se variar as actividades e os materiais, para criar motivação e interesse nas crianças e, agrupou-se da seguinte forma:

- Histórias
- Dilemas
- Jogos
- Expressões (plástica e dramática)

Histórias

O objectivo geral das histórias foi desenvolver e aumentar a sensibilidade e compreensão dos sentimentos, perspectivas e necessidades dos outros. Utilizámos

filmes para a apresentação das seguintes histórias:

- A Heidi e o Pedro
- O Capuchinho Vermelho (anexo C)
- A Maria dos Olhos Grandes e o Zé Pimpão (anexo C)
- A Branca de Neve e os Sete Anões

No fim de cada história procurámos analisar as diferentes situações, avaliando as atitudes das crianças em relação a situações de interacção. As perguntas dirigidas às crianças foram no sentido de sabermos qual a sua opinião sobre as atitudes das personagens e como agiriam quando confrontadas com opiniões semelhantes.

Dilemas

Ainda apresentadas como histórias, foram feitas 4 sessões em que eram lidos quatro dilemas (dar, partilhar, ajudar e confortar). Estas sessões foram intercaladas com as outras. A leitura destas histórias era acompanhada de cartões ilustrativos e as situações de referência eram familiares às crianças.(anexo F)

Escolhemos os seguintes:

- O lanche da Filipa - dilema “partilhar”
- O berlinde perdido- dilema “ajudar”
- O João e os cromos dilema “dar / repartir
- A festa de anos – dilema “confortar”

O objectivo pretendido nestes dilemas era procurar avaliar as competências das crianças face às situações: dar, ajudar, partilhar e confortar.

Nesta perspectiva, procurámos através das questões colocadas, levar as crianças a reflectirem cada situação/ problema apresentada nas pequenas histórias, de forma a encontrarem respostas adequadas à resolução do mesmo.

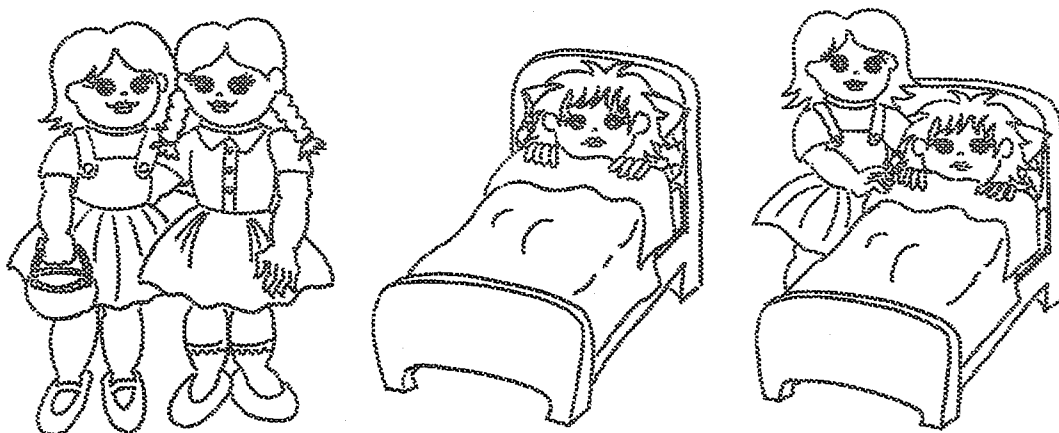
Exemplo:

A festa de anos

A Maria e a Joana são duas meninas da vossa idade, que um dia foram convidadas para irem a uma festa de anos de uma amiga.

A Cristina que também tinha sido convidada sentiu-se mal e, por isso, resolveu ficar em casa e não foi à festa. Então, a Maria foi para casa da Cristina fazer-lhe companhia em vez de ir à festa. Mas, a Joana preferiu antes ir à festa do que ficar a fazer companhia à Cristina.

Figura 2 - Ilustração do dilema pró-social "confortar".



Após a apresentação de cada dilema às crianças, eram colocadas perguntas como:

- O que acham da atitude da Maria?
- E da Joana?
- Qual das meninas ficou mais feliz e contente e porquê?
- Quem é que ficou a ganhar mais e porquê?
- Se fossem vocês como é que faziam e porquê?

Enquanto surgissem questões e o grupo mostrasse interesse, mantínhamos a discussão dando oportunidade a que todos se pronunciassem sobre o assunto.

Jogos

Os jogos que fizemos foram variados e alguns já eram do conhecimento das crianças, como: jogos de construção puzzles, lotos, dominós, canções de roda com movimento, jogos de movimento com bolas, lenço e balões.

Exemplo:

-Canção de roda “ O pretinho da Guiné”

Objectivo: desenvolver a capacidade de interacção com os outros.

Todos em roda de mãos dadas, cantam a lenga-lenga do pretinho da Guiné. Uma criança fora da roda escolhe outra criança para, em diálogo, continuarem a lenga-lenga. O jogo termina com uma criança a apanhar a outra.

Este jogo permite que todas as crianças se envolvam no jogo de forma activa, em interacção umas com as outras.

Os objectivos gerais dos jogos foram: promover a interacção entre todos os alunos, de forma a haver cooperação e ajuda, tendo em conta os que tinham mais dificuldade na realização de alguns jogos e levar as crianças a interiorizarem e a respeitarem as regras do jogo.

Estas actividades foram estruturadas no sentido de promover a interacção entre as crianças e o respeito umas pelas as outras. O trabalho de grupo ou de pares efectuou-se de forma que todos participassem respeitando a vez dos outros e sabendo esperar a sua.

No fim de cada actividade dialogou-se sobre as dificuldades sentidas e procurou-se encontrar a melhor forma de resolver essas dificuldades. Tentou-se também, fazer com que cada criança percebesse a importância das regras do jogo, ou seja, saber esperar a sua vez, respeitar os outros, ser capaz de ajudar os que têm mais dificuldade e brincar com todos.

Expressões:

No campo das expressões, as actividades variaram entre a expressão plástica e a expressão dramática. Esta, esteve relacionada com algumas histórias já contadas

anteriormente, como a história do “Capuchinho Vermelho”. Nesta actividade, procurou-se que as crianças vivenciassem através da representação, situações de ajuda e de partilha, e levaram-se as crianças a reflectir essas atitudes no sentido de saberem como agir quando confrontadas com essas situações.

Na expressão plástica contemplaram-se actividades de pintura e de desenho.

Os objectivos destas actividades foram, levar as crianças a serem capazes de trabalhar em grupo ou aos pares procurando manter o respeito pelo outro, ajudando-o quando necessário e interagindo com todos.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresenta-se o tratamento estatístico dos dados recolhidos através do teste sociométrico e da escala de auto-conceito de Susan Harter, os resultados e a análise dos mesmos, pela ordem que foram aplicados no nosso estudo

Como já foi referido, recolhemos dados em dois momentos e utilizamos dois instrumentos: o teste sociométrico e a escala de auto-conceito de Susan Harter. O pré-teste teve como objectivo perceber como se efectuam as interacções entre os elementos dos grupos, controlo e experimental, e no pós-teste verificar as modificações produzidas no âmbito da dinâmica afectiva do grupo experimental, quando comparado com o grupo de controlo.

2. Teste sociométrico

O índice sociométrico (IS) mede a frequência com que uma criança é escolhida (preferida ou rejeitada), independentemente da ordem da escolha, este valor depende do número de crianças na turma.

Os resultados individuais em cada grupo e em cada momento estão indicados na tabela seguinte.

Tabela 2 - Índices sociométricos de preferências e rejeições no grupo experimental e controlo no pré e pós-teste

Grupo		Índice sociométrico			
		Preferências no pré-teste	Rejeições no pré-teste	Preferências no pós-teste	Rejeições no pós-teste
Controlo	André	8	4	10	7
	Carlos	17	5	16	6
	César	4	10	4	8
	Dulce	20	2	19	1
	Emanuel	3	18	5	17
	Fabiana	9	7	9	7
	Fábio	10	10	10	10
	Igor	3	21	3	19
	Micaela	6	6	6	5
	Nicole	10	7	8	10
	Experimental	Aguiar	20	9	17
Ana Maria		0	4	5	1
Andreina		10	3	7	4
Avelino		5	13	5	11
Bruna		3	4	6	4
Carolina		16	2	15	0
Catarina		14	6	6	4
Claudio		3	16	3	29
Daniela		2	4	4	6
Dinis		7	21	6	20
Eduarda		11	2	16	1
Fátima		3	3	7	1
Flaviano		11	9	2	23
Francisco		6	5	5	1
Isabel		8	9	7	5
João		15	11	18	6
José		3	12	6	13
Margarida		12	8	13	6
Nádia		3	23	3	17
Pedro		21	14	25	16
Ricardo	6	9	8	11	
Roberto	18	11	14	11	

Na tabela 2 estão indicados os índices sociométricos de preferências e rejeições registados nas crianças de ambos os grupos, antes e depois da intervenção. As mudanças de comportamento são facilmente observadas nos sociogramas, no entanto, esta tabela já mostra que algumas crianças passaram a ser mais preferidas e outras mais rejeitadas, logo interessa saber se as mudanças (depois - antes) nos índices sociométricos têm significado estatístico.

Figura 3 - Pré-teste rejeições grupo de controlo

Grupo Controle
Pré-teste Rejeições

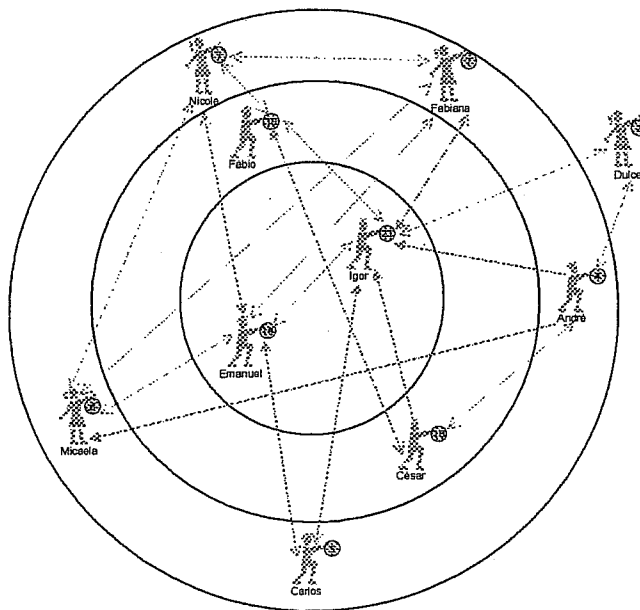
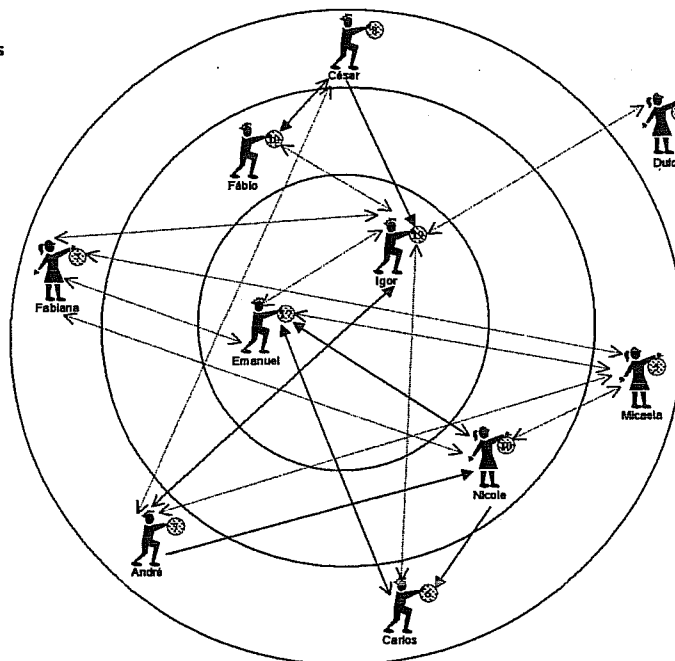


Figura 4 - Pós-teste rejeições grupo de controlo

Grupo Controle
Pós-teste Rejeições



Numa análise aos sociogramas do grupo de controlo rejeições do pré para o pós-teste, verificamos que as alterações são mínimas e por isso, pouco relevantes. O IS é sensivelmente o mesmo o que não modifica a posição dos elementos no grupo. Assim, a dinâmica é a mesma e as rejeições recíprocas também.

Figura 5 - Pré-teste preferências grupo de controlo

Grupo Controle
Pré-teste Preferências

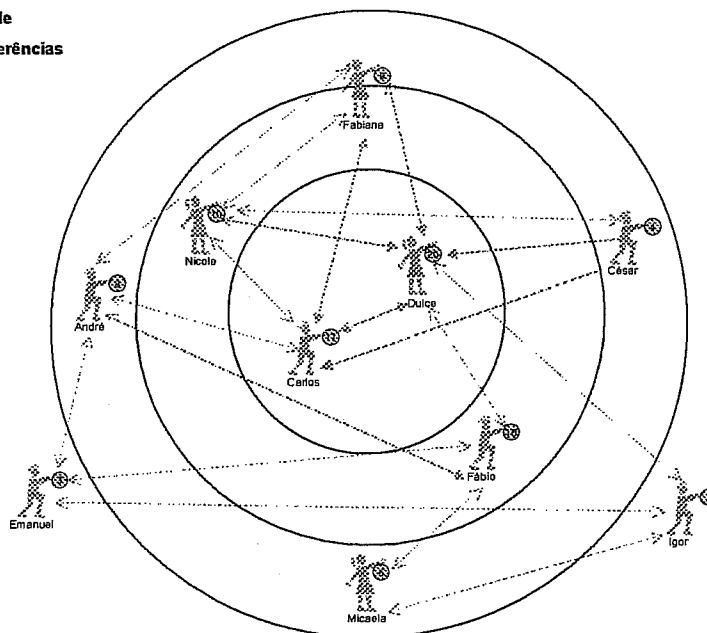
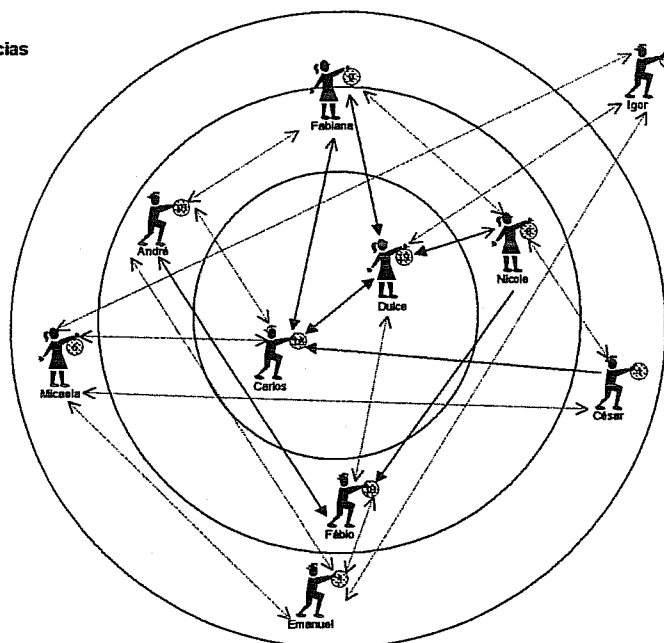


Figura 6 - Pós-teste preferências grupo de controlo

Grupo Controle
Pós-teste Preferências



Na análise ao grupo de controlo preferências verificam-se poucas mudanças na dinâmica das relações interpessoais, pois o IS das preferências sofreu apenas ligeiras alterações o que não permitiu aos elementos mudanças de posição. Existem apenas duas crianças que aumentaram o IS de preferências o que não é significativo. As recíprocas e a formação dos grupos também se mantêm

Figura 7 - Pré-teste rejeições grupo experimental

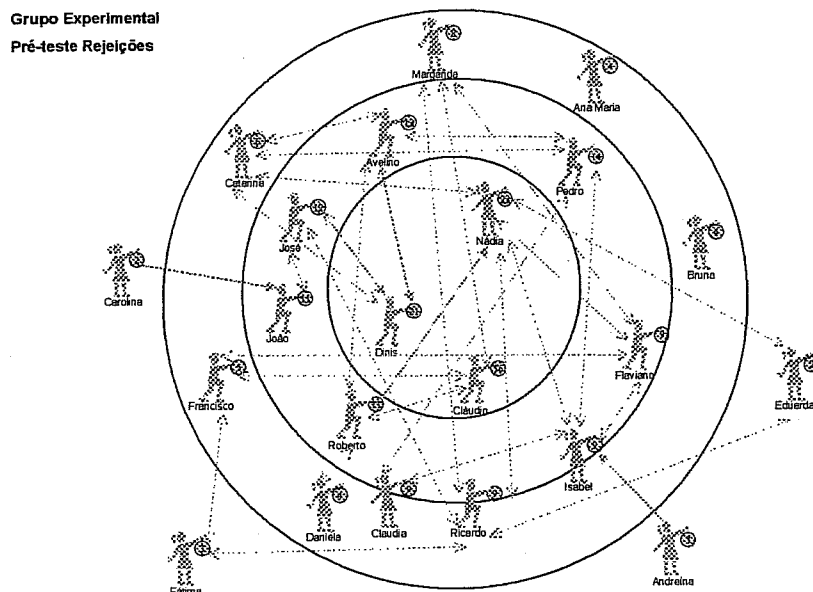
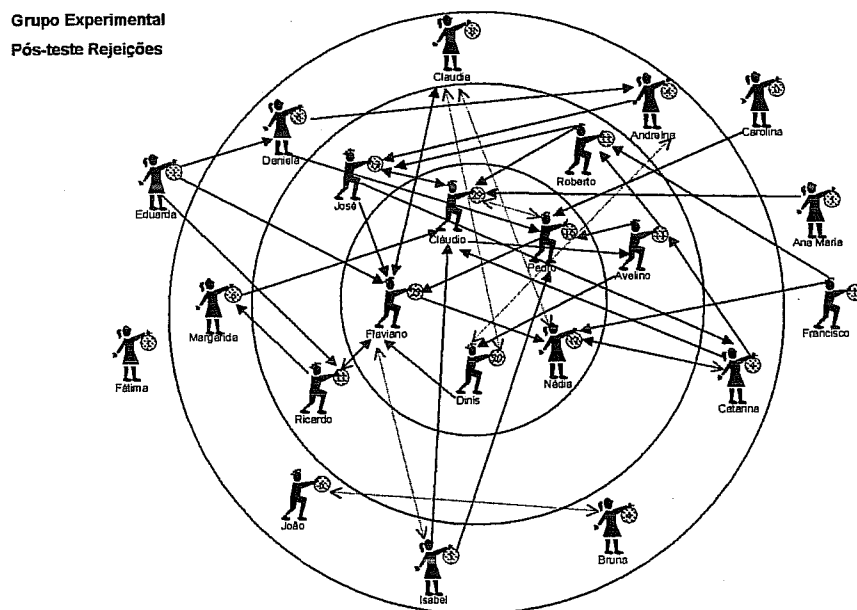


Figura 8 - Pós-teste rejeições grupo experimental



Na análise aos sociogramas de rejeições no grupo experimental no pré e no pós-teste, verifica-se uma diminuição no IS de rejeições do pré para o pós-teste. Nota-se alteração na dinâmica das relações interpessoais e modificações nas posições de cada elemento no grupo. Podemos ver duas crianças que mantiveram os seus IS, três que aumentaram e todos os outros diminuíram. As rejeições recíprocas também diminuíram para metade.

Figura 9 - Pré-teste preferências grupo experimental

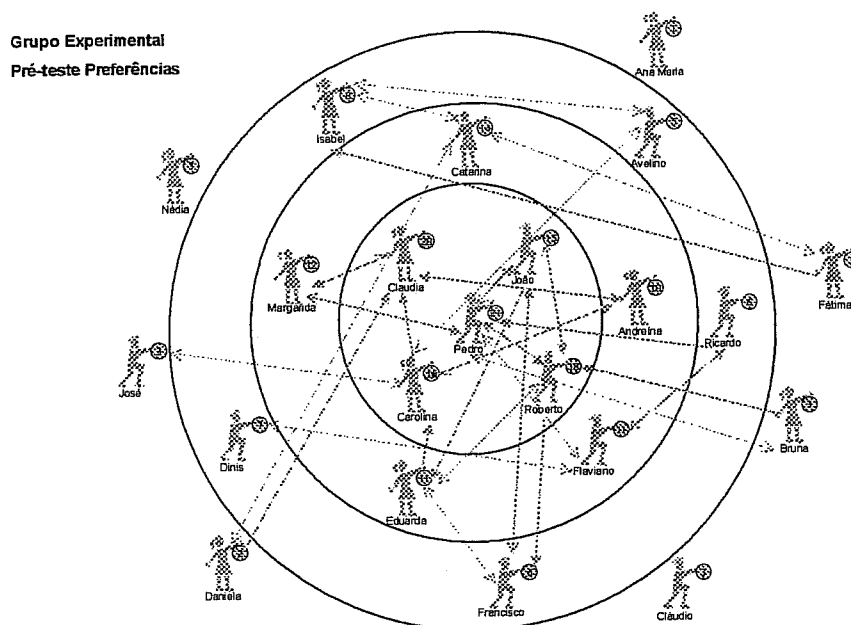
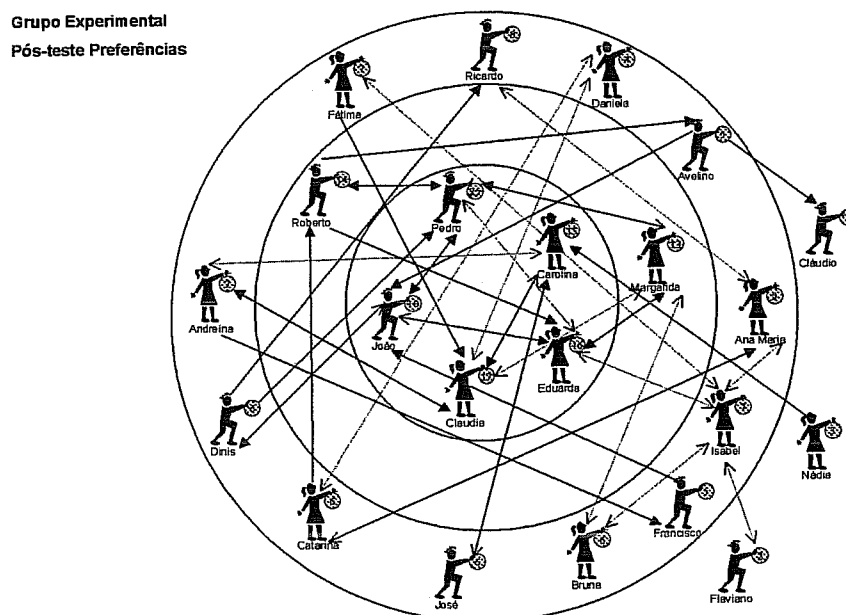


Figura 10 - Pós-teste preferências grupo experimental



Na análise aos sociogramas de preferências no grupo experimental no pré e pós-testes, verificou-se que houve aumento na dinâmica das relações interpessoais no pós-teste quando comparado com o pré-teste. É notória uma distribuição dos elementos do grupo mais equilibrada, ou seja, algumas crianças que não eram aceites ou que tinham pouca aceitação no grupo, passaram a ser mais aceites. Pode ver-se,

que no pré-teste estavam fora do sociograma sete crianças e no pós-teste ficaram apenas três e passaram para dentro quatro porque aumentaram o seu índice sociométrico, isto significa que se tornaram mais preferidas.

Houve trocas de posições de alguns elementos perdendo alguns o seu lugar de líderes. Acentuou-se o número de preferências recíprocas e já se começa a notar a formação de pequenos grupos de três elementos.

No sentido de verificar globalmente a evolução dos grupos experimental e de controlo, calculou-se para cada criança a diferença entre o IS no pós-teste menos IS no pré-teste e esta nova variável pode ser negativa, positiva ou nula. Assume valores negativos quando o índice aumenta entre os dois momentos, é nula se o índice se mantém inalterado e é positiva se o índice diminui entre os dois momentos.

De facto, a percentagem de crianças do IS de preferências é inferior no pós teste, 30% no grupo controlo contra 41% no grupo experimental. quanto ao número de crianças que melhoraram o IS, temos 20% no grupo controlo e 45% no grupo experimental. Tal como se tinha afirmado as diferenças que ocorreram foram mais visíveis no grupo experimental.

Tabela 3 - Percentagem de crianças que diminuíram, aumentaram ou mantiveram o índice sociométrico em cada grupo

		Controlo		Experimental	
		n	%	n	%
Preferências	Diminui	3	30%	9	41%
	Aumenta	2	20%	10	45%
	Mantém	5	50%	3	14%
	Total	10	100%	22	100%
Rejeições	Diminui	5	50%	13	59%
	Aumenta	3	30%	7	32%
	Mantém	2	20%	2	9%
	Total	10	100%	22	100%

Quanto às rejeições, nota-se que este indicador é mais estável, porque 30% e 32% das crianças dos grupos controlo e experimental respectivamente aumentaram o seu IS de rejeições. Não havendo intervenção no grupo de controlo, 20% das crianças mantiveram o índice de rejeições e no grupo experimental apenas 2 crianças mantiveram o índice de rejeições o que representa 9% do grupo.

É de realçar também, a percentagem de crianças que diminuíram o seu IS de rejeições, no grupo controlo foi de 50% contra 9% no grupo experimental.

Tabela 4 - Medidas obtidas nos índices sociométricos em cada grupo no pré e pós-teste

		Controlo		Experimental	
		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Índice sociométrico das preferências	Média	9,00	9,00	9,00	9,00
	Mediana	8,50	8,50	7,50	6,50
	Desvio Padrão	5,715	5,142	6,195	6,055
	Mínimo	3	3	1	2
	Máximo	20	19	21	25
Índice sociométrico das rejeições	Média	9,00	9,00	9,00	9,00
	Mediana	7,00	7,50	9,00	6,00
	Desvio Padrão	6,092	5,416	5,847	7,910
	Mínimo	2	1	2	0
	Máximo	21	19	23	29

A tabela 4 resume as estatísticas descritivas do índice sociométrico em ambos os grupos, os valores médios coincidem como seria de esperar, neste caso é a mediana que nos pode ajudar a perceber, em traços gerais, qual foi a evolução do índice sociométrico em cada grupo.

O índice sociométrico depende do número de indivíduos no grupo, pois mede a frequência com que uma criança é escolhida (preferida ou rejeitada). No grupo de controlo temos apenas 10 crianças que em condições análogas às das crianças do grupo experimental, terão um índice sociométrico inferior o que dificulta a tarefa de comparação de ambos grupos.

Para se resolver este problema calculou-se a probabilidade de uma criança ser escolhida. Este valor varia entre 0 e 1, é contínuo e pondera o índice sociométrico com a dimensão de cada grupo. Trabalhou-se essencialmente com quatro variáveis:

- probabilidade de uma criança ser preferida no pré- teste (p_{pre_pr})
- probabilidade de uma criança ser rejeitada no pré- teste (p_{pre_rj})
- probabilidade de uma criança ser preferida no pós- teste (p_{pos_pr})
- probabilidade de uma criança ser rejeitada no pós – teste (p_{pos_rj})

Estas probabilidades foram calculadas como $p = \frac{IS}{3(n-1)}$, isto é o IS é dividido pelo número de escolhas possíveis em cada grupo, que é o produto do número de critérios (3) pelo número de crianças no grupo menos um (pois a criança não se pode escolher a si própria).

Estas “novas” variáveis são idênticas em distribuição às variáveis originais (IS), logo as conclusões que deles se retira dizem respeito aos IS, com a vantagem de se poder comparar os grupos controlo e experimental.

Comparação do IS registados nos grupos (Experimental e controlo)

Para comparar os IS obtidos em cada momento em cada grupo utilizar-se-á as medidas de localização mínimo, mediana e máximo. Os resultados estão na tabela seguinte.

Tabela 5 - Medidas obtidas para a probabilidade de uma criança ser escolhida (preferida ou rejeitada) em cada grupo no pré e pós-teste

		Mínimo		Mediana		Máximo	
		Controlo	Experimental	Controlo	Experimental	Controlo	Experimental
Pré-teste	Probabilidade de ser preferido	0,11	0,02	0,31	0,12	0,74	0,33
	Probabilidade de ser rejeitado	0,07	0,03	0,26	0,14	0,78	0,37
Pós-teste	Probabilidade de ser preferido	0,11	0,03	0,31	0,10	0,70	0,40
	Probabilidade de ser rejeitado	0,04	0,00	0,28	0,10	0,70	0,46

A tabela 5 mostra os valores, mínimo, mediano e máximo obtidos para a probabilidade de uma criança ser escolhida em cada grupo. O facto de se estar a trabalhar com probabilidades permite comparar os grupos, controlo e experimental podendo assim afirmar:

- no grupo experimental, a probabilidade de uma criança ser escolhida é ligeiramente inferior do que no grupo de controlo. Esta característica manteve-se no pós-teste.

Para ver se existem diferenças nas probabilidades da escolha dentro de cada grupo ao longo do tempo utiliza-se o teste Wilcoxon.

A utilização deste teste só faz sentido quando as variáveis estão

correlacionadas. Na amostra, a probabilidade de uma criança ser escolhida (preferida ou rejeitada) no pré-teste está correlacionada fortemente com a probabilidade de ser escolhida no pós-teste, e isto em ambos os grupos. Nas tabelas seguintes são apresentados os coeficientes de correlação de Pearson para a amostra total (experimental e controlo) uma vez que quando fizemos por separado os resultados foram semelhantes.

Tabela 6 - Evolução da probabilidade média de uma criança ser escolhida em cada grupo

		Probabilidade de ser preferido no pré-teste	Probabilidade de ser preferido no pós-teste
Probabilidade de ser preferido no pré-teste	Coeficiente de Pearson	1	0,944(**)
	Nível de significância (bilateral)	.	0,000
Probabilidade de ser preferido no pós-teste	Coeficiente de Pearson	0,944(**)	1
	Nível de significância (bilateral)	0,000	.
		Probabilidade de ser rejeitado no pré-teste	Probabilidade de ser rejeitado no pós-teste
Probabilidade de ser rejeitado no pré-teste	Coeficiente de Pearson	1	0,909(**)
	Nível de significância (bilateral)	.	0,000
Probabilidade de ser rejeitado no pós-teste	Coeficiente de Pearson	0,909(**)	1
	Nível de significância (bilateral)	0,000	.

Considerando que o coeficiente de Pearson varia entre -1 e 1 , os valores obtidos são muito elevados, isto quer dizer que a escolha de uma criança no pré-teste está associada quase sempre à escolha dessa criança no pós-teste, sem querer isto dizer que o colega que faz a primeira escolha seja o mesmo que faz a escolha no pós-teste.

O valor-p obtido nos testes de Wilcoxon (para cada grupo) levam-nos a afirmar que embora sem diferenças significativa (todos os níveis de significância são superiores a $0,05$), os grupos evoluíram de forma diferente tanto nas preferências como nas rejeições.

Figura 11 - Probabilidade de ser escolhido em cada grupo no pré e pós-teste

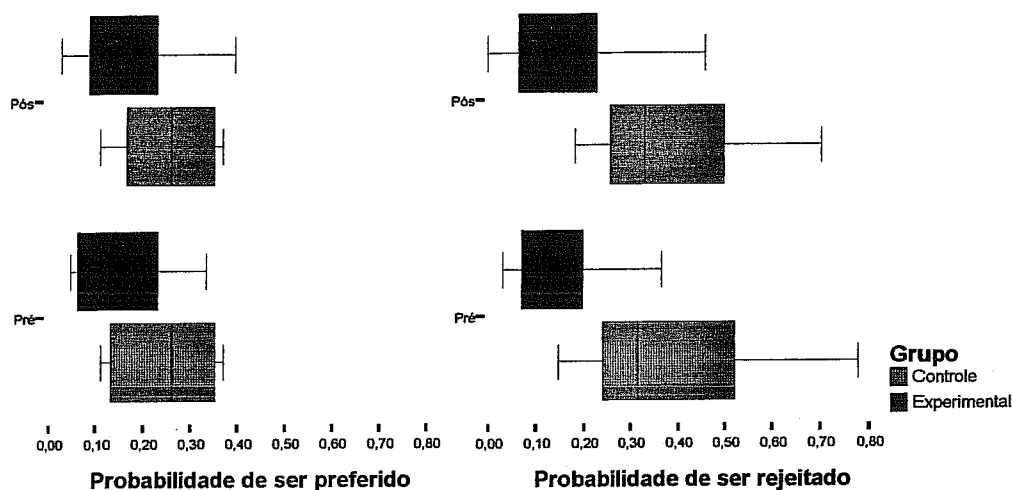


Tabela 7 - Resultados do teste de Wilcoxon no grupo controle e experimental

Grupo		Probabilidade de ser preferido no pós-teste - Probabilidade de ser preferido no pré-teste	Probabilidade de ser rejeitado no pós-teste - Probabilidade de ser rejeitado no pré-teste
Controle	Z	-0,138	-0,071
	Valor-p (bilateral)	0,890	0,943
Experimental	Z	-0,465	-1,187
	Valor-p (bilateral)	0,642	0,235

A hipótese nula do teste de Wilcoxon significa que a probabilidade de uma criança ser escolhida no pré-teste é igual à probabilidade de uma criança ser rejeitada no pós-teste. Rejeita-se esta hipótese quando o nível de significância é inferior a 0,05, tal não acontece com os nossos dados, no entanto pode-se falar de uma tendência para o grupo experimental mostrar algumas alterações nos seus IS, alterações estas que são visíveis no gráfico anterior e já anteriormente referidas.

3. Escala de auto-conceito

Tal como se fez com os índices sociométricos, vamos estudar a normalidade e igualdade das amostras quanto às sub-escalas da escala de auto-conceito. Os valores obtidos neste teste permitem concluir se as pontuações médias obtidas em cada sub-escala e na escala de auto-conceito seguem uma distribuição normal.

O teste t-Student permite aferir se as pontuações médias obtidas em cada sub-escala são iguais nos grupos de controlo e experimental.

Tabela 8 - Resultados do teste t-Student

		Teste de Levene		t-test Student			
		F	Valor-p.	t	df	Valor-p (bilateral)	Média das diferenças
Pontuação média CC da escala de autoconceito no pré-teste	Assumindo igualdade de variâncias	0,277	0,602	-0,042	30	0,967	-0,0061
	Não assumindo igualdade de variâncias			-0,044	19,700	0,965	-0,0061
Pontuação média AP da escala de autoconceito no pré-teste	Assumindo igualdade de variâncias	0,943	0,339	0,408	30	0,686	0,1000
	Não assumindo igualdade de variâncias			0,455	23,036	0,653	0,1000
Pontuação média CF da escala de autoconceito no pré-teste	Assumindo igualdade de variâncias	0,349	0,559	2,058	30	0,048	0,2939
	Não assumindo igualdade de variâncias			2,182	20,215	,041	0,2939
Pontuação média AM da escala de autoconceito no pré-teste	Assumindo igualdade de variâncias	2,085	0,159	0,939	30	0,355	0,2273
	Não assumindo igualdade de variâncias			1,010	20,985	0,324	0,2273

Legenda das sub-escalas da escala de auto-conceito: Competência cognitiva (CC); Aceitação de pares (AP); Competência física (CF); Aceitação materna (AM)

Os valores médios das sub-escalas são idênticos com excepção da sub-escala da competência física onde o grupo de controlo apresenta valor médio superior nesta sub-escala quando comparado com o grupo experimental.

Começaremos por verificar se o programa teve efeitos ao nível do auto-conceito, comparando os valores dos grupos no pós-teste experimental e de controlo, uma vez que no início do estudo, como acabamos de ver não existiam diferenças.

De seguida iremos ver se existe alguma relação entre os valores da sub-escala de Aceitação de Pares e os valores do índice sociométrico.

Tabela 9 - Medidas obtidas do auto-conceito em cada grupo no pré e pós-teste

	Grupo	N	Média	Desvio Padrão
Pré-teste	Controlo	10	81,6000	7,63326
	Experimental	22	77,9091	9,93747
Pós-teste	Controlo	10	81,1000	6,34998
	Experimental	22	80,9545	9,74180

A tabela 9, mostra o valor médio e desvio padrão da escala de auto-conceito no pré-teste e no pós-teste para cada grupo. Pode-se observar que:

- o auto-conceito é semelhante em ambos os grupos
- no pré-teste, o grupo experimental apresenta pontuação média inferior
- o grupo de controlo manteve a pontuação média ao longo do tempo (81,6 no pré-teste e 81,1 no pós-teste) enquanto que no grupo experimental a variação é maior.

Tabela 10 - Resultados do teste t-Student da igualdade valor médio na escala de auto-conceito entre os grupos experimental e controlo no pós-teste

	Teste de Levene		Teste t-Student					
	F	Valor-p.	t	g.l.	Valor-p (bilateral)	Média das diferenças	Intervalo de confiança a 95% da média das diferenças	
							Inferior	Superior
Assumindo igualdade de variâncias	1,889	0,179	0,043	30	0,966	0,1455	-6,75680	7,04771
Não assumindo igualdade de variâncias			0,050	25,869	0,960	0,1455	-5,79432	6,08522

Como se viu anteriormente, o auto-conceito no pós-teste é muito semelhante entre os grupos, esta ideia vem confirmada na tabela 10 no teste t-Student cujo valor-p =0,966 e não permite concluir que existam diferenças. Isto não invalida que nenhuma das sub-escalas existam algumas diferenças.

Existem diferenças significativas na aceitação de pares entre grupos experimental e controlo depois de aplicar o programa.

Tabela 11 - Medidas obtidas na sub-escala aceitação de pares em cada grupo no pré e pós-teste

	Grupo	N	Média	Desvio Padrão
Pré-teste	Controlo	10	3,1000	0,51640
	Experimental	22	3,0000	0,69007
Pós-teste	Controlo	10	2,8333	0,49065
	Experimental	22	3,0833	0,58813

A tabela 11, mostra o valor médio na sub-escala AP muito semelhante entre o grupo experimental e controlo quer no pré quer no pós-teste. No entanto, é de realçar que enquanto o grupo de controlo diminui a pontuação média entre o pré e pós teste o grupo experimental aumenta.

Utilizando o teste t-Student, veremos se as diferenças observadas têm significado estatístico.

Tabela 12 - Resultados do teste t-Student da igualdade valor médio na sub-escala de aceitação de pares entre os grupos experimental e controlo no pós-teste

Pontuação média AP da escala de autoconceito no pós-teste	Teste de Levene		Teste t-Student					
			t	g.l.	Valor-p (bilateral)	Média das diferenças	Intervalo de confiança a 95% da média das diferenças	
	F	Valor-p.					Inferior	Superior
Assumindo igualdade de variâncias			-1,169	30	0,252	-0,2500	-0,68670	0,18670
Não assumindo igualdade de variâncias			-1,253	20,793	0,224	-0,2500	-0,66512	0,16512

O valor-p=0,252 não permite concluir que as diferenças observadas na aceitação de pares fossem significativas.

Tabela 13 - Medidas obtidas na sub-escala de competência cognitiva em cada grupo no pré e pós-teste

	Grupo	N	Média	Desvio Padrão
Pré-teste	Controlo	10	3,5167	0,34650
	Experimental	22	3,5227	0,39271
Pós-teste	Controlo	10	3,7000	0,25820
	Experimental	22	3,6061	0,32751

Ao nível das competências cognitivas, observa-se nesta tabela, que ambos os grupos evoluíram. É de realçar que o grupo de controlo aumentou a pontuação média nesta sub-escala mais do que o grupo experimental.

Tabela 14 - Resultados do teste t-Student da igualdade valor médio na sub-escala de auto-conceito entre o grupo experimental e controlo no pós-teste

Pontuação média CC da escala de autoconceito no pós-teste	Teste de Levene		Teste t-Student					
	F	Valor-p.	t	df	Valor-p (bilateral)	Média das diferenças	Intervalo de confiança a 95% da média das diferenças	
							Inferior	Superior
Assumindo igualdade de variâncias	0,727	0,401	0,799	30	0,431	0,0939	-0,14624	0,33412
Não assumindo igualdade de variâncias			0,874	21,947	0,391	0,0939	-0,12890	0,31678

O valor-p obtido neste teste foi inferior a 0,05 logo não se pode afirmar que as diferenças observadas sejam provocadas pela intervenção.

Para além das análises já feitas pretende-se averiguar se existe alguma associação entre o IS (preferências e rejeições) e as sub-escalas de aceitação de pares e competência cognitiva.

Para tal utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson, cujos valores estão na tabela 15.

O coeficiente de correlação de Pearson varia entre -1 e 1 , assim sendo quanto mais próximo de -1 ou de 1 mais correlacionadas estão as variáveis, além do valor do coeficiente de correlação também temos o resultado de um teste estatístico que avalia se este coeficiente pode ser igual a zero, esta hipótese é rejeitada se o valor-p for inferior a 0,05, neste caso encontram-se dois coeficientes de correlação significativamente diferentes de zero, e que estão assinalados com asteriscos.

Tabela 15 - Correlações

Grupo			ISPRES_EV	ISREJ_EV	AP_EV	CC_EV
Controlo	ISPRES_EV	Coefficiente de correlação	1,000			
		Valor-p (bilateral)	.			
		N	10			
	ISREJ_EV	Coefficiente de correlação	-0,196			
		Valor-p (bilateral)	0,587	.		
		N	10	10		
	AP_EV	Coefficiente de correlação	0,010	0,022	1,000	
		Valor-p (bilateral)	0,978	0,952	.	
		N	10	10	10	
	CC_EV	Coefficiente de correlação	0,377	-0,279	0,029	1,000
		Valor-p (bilateral)	0,282	0,435	0,937	.
		N	10	10	10	10
Experimental	ISPRES_EV	Coefficiente de correlação	1,000			
		Valor-p (bilateral)	.			
		N	22			
	ISREJ_EV	Coefficiente de correlação	-0,054	1,000		
		Valor-p (bilateral)	0,811	.		
		N	22	22		
	AP_EV	Coefficiente de correlação	-0,174	0,538(**)	1,000	
		Valor-p (bilateral)	0,438	0,010	.	
		N	22	22	22	
	CC_EV	Coefficiente de correlação	-0,301	0,163	0,576(**)	1,000
		Valor-p (bilateral)	0,174	0,470	0,005	.
		N	22	22	22	22

** A correlação é significativa a um nível de 0,001

Legenda: Evolução para todas as variáveis estudadas (EV); Índice sociométrico preferências (ISPRES); Índice sociométrico rejeições (ISREJ); Aceitação de pares (AP); Competência cognitiva (CC)

A tabela 15, mostra que existe associação entre a evolução na aceitação de pares e na competência cognitiva, por outro lado também encontramos associação entre a evolução no índice sociométrico de rejeições e a aceitação de pares, isto no grupo experimental, porque no grupo de controlo não existe associação entre quaisquer variáveis. Ou seja, nas crianças do grupo experimental cujo índice de rejeições aumenta, regista-se igualmente evolução na sub-escala de aceitação de pares. Por sua vez, nas crianças do grupo experimental aonde se regista um aumento da pontuação na sub-escala de aceitação de pares, aumenta a pontuação na sub-escala de competência cognitiva.

Em síntese os resultados do estudo revelam:

- ao nível sócio-afectivo, mais preferências e menos rejeições, maior número

de preferências recíprocas e formação de mais pequenos grupos, no grupo experimental;

- no que se refere ao **auto-conceito**, no geral os dois grupos são muito semelhantes; mas ao nível das sub-escalas, na sub-escala de aceitação de pares, aumento ligeiro da pontuação média do pré para o pós-teste no grupo experimental; na sub-escala de competência cognitiva, diminuição da pontuação média no grupo experimental e aumento no grupo de controlo;

- quanto à **correlação entre as mudanças no aspecto sócio-afectivo e as mudanças no auto-conceito, nomeadamente na aceitação de pares e competência cognitiva**, aumento de rejeições e aumento de aceitação de pares; aumento de aceitação de pares e aumento de competência cognitiva.

CAPÍTULO IV- Discussão dos Resultados

Com base na análise dos dados estatísticos obtidos através do teste sociométrico e da escala de auto-conceito, instrumentos utilizados antes e depois da aplicação do programa de orientação sócio-afectiva, far-se-á a discussão dos resultados.

Como se pôde observar através dos sociogramas a dinâmica das relações interpessoais sofreu algumas alterações. Verificou-se logo na primeira tabela que do pré para o pós-teste houve mudanças tanto nas preferências como nas rejeições nos dois grupos.

No grupo experimental as crianças que eram menos aceites passaram a ser mais aceites no grupo e notou-se também um aumento de preferências recíprocas. Constatou-se, que já há uma certa tendência para a formação de pequenos grupos. Assim, estes primeiros resultados vêm confirmar a primeira hipótese do trabalho anteriormente formulada, de que o programa desenvolvido iria incrementar as relações interpessoais do grupo.

O tratamento estatístico no campo das probabilidades veio confirmar esta primeira constatação da evolução nos grupos quando comparados. No entanto, essa evolução nos grupos ocorreu de forma diferente tanto nas preferências como nas rejeições. Verificou-se que no grupo experimental a probabilidade de uma criança ser escolhida (preferida ou rejeitada) é inferior à probabilidade de uma criança ser escolhida no grupo de controlo.

As diferenças ocorridas são mais visíveis no grupo experimental do que no grupo de controlo. Essas diferenças não são muito significativas, no entanto, em relação ao IS das preferências verificou-se que o número de preferências diminuiu 30% no grupo de controlo e 41% no grupo experimental, aumentou 20% no grupo de controlo e 45% no grupo experimental e que se manteve 50% no grupo de controlo e 14% no grupo experimental. Assim, constatou-se que as diferenças são sensivelmente mais visíveis no grupo experimental, sobretudo, no aumento das preferências.

Relativamente ao IS das rejeições, verificou-se que o número de rejeições

diminuiu 50% no grupo de controlo e 59% no grupo experimental, aumentou 30% no grupo de controlo e 32% no grupo experimental e que se manteve 20% no grupo de controlo e 9% no grupo experimental.

Isto significa, que ao nível das rejeições a alteração mais visível foi na percentagem de crianças que mantiveram as rejeições. Neste caso, o grupo de controlo apresenta uma percentagem mais elevada, enquanto que no grupo experimental apenas duas crianças mantiveram o seu índice de rejeições. Além disso, é também notória uma elevada diminuição de rejeições, sobretudo no grupo experimental. Logo, verificam-se algumas mudanças ao nível das escolhas das crianças, ou seja, parecem tornar-se mais claras as suas escolhas e aceitação entre os grupos.

Estas escolhas e a aceitação nos grupos para Vayer & Rocin (1987) prendem-se com as necessidades de natureza afectiva que as crianças têm, assim como, com a preferência por certas brincadeiras (Matta, 2001).

Contudo, poder-se-á também pensar que a intervenção no grupo experimental produziu efeitos, na medida em que, as actividades proporcionavam situações de interacção, cujos objectivos visavam o estabelecimento de relações sociais e afectivas.

Como já foi referido, embora as diferenças não tenham sido significativas, constatou-se alguma evolução nos dois grupos quer nas preferências quer nas rejeições, mas de forma diferente. Essas alterações no IS foram mais visíveis no grupo experimental, porém, não são suficientes para se poder transpôr para o universo das crianças com as mesmas características da nossa amostra.

Uma das possíveis explicações para a não existência de diferenças significativas, poderá ser atribuída ao curto espaço de tempo em que a experiência se desenvolveu. Poderá ter também explicação, no facto das crianças destas idades mudarem frequentemente de opinião.

Segundo alguns autores a idade é um factor determinante no processo de desenvolvimento da criança. Northway & Weld (s.d) referem que trabalhos científicos realizados recorrendo a testes sociométricos para o estudo da estrutura e relações sociais entre grupos concluíram que, quanto mais novas são as crianças maiores são

as diferenças nas medidas encontradas entre os testes.

A justificação que os investigadores dão para as suas conclusões, é que as crianças mais novas têm dificuldade em manter sempre a mesma opinião.

Na sua perspectiva, as crianças de idade pré-escolar mudam constantemente as suas preferências sociais e as suas escolhas dependem da forma como elas se vêem umas às outras (Northway & Weld, s.d).

Para Papalia, Olds & Feldman (2001), o processo de socialização na criança, ou seja, as relações interpessoais fazem-se através da compreensão das suas próprias emoções o que lhes permite ficar mais despertas e sensíveis aos sentimentos dos outros.

Nas crianças pequenas o desenvolvimento natural acontece através da sua própria maturação. Logo, é suposto acontecerem mudanças decorrentes do seu crescimento. Estudos feitos por Reymond-Rivier (1977) com crianças de seis anos mostraram que nesta idade elas têm dificuldade em saírem de si próprias e perceberem os sentimentos dos outros e têm uma imagem anárquica e pouco estruturada. Daí a sua incapacidade, segundo o autor, para fazer escolhas estáveis e estas quase sempre recaiem nas crianças mais dóceis, apoiadas e compreendidas pelos professores.

Estas opiniões vêm de alguma forma complementar a questão da maturação defendida por outros autores, ao referirem que o estabelecimento de amizades sólidas, no sentido da cooperação, da ajuda, da aceitação e adequação das relações da criança com os outros elementos do grupo, dá-se com a idade e sobretudo a partir dos seis anos.

Relativamente à escala do auto-conceito os resultados mostram, numa perspectiva global, que em termos médios o auto-conceito é muito semelhante nos dois grupos, controlo e experimental depois da intervenção. Apesar de não ser significativo, observou-se um ligeiro aumento da pontuação média no grupo experimental, enquanto o grupo de controlo manteve a sua pontuação média, o que vai ao encontro da nossa segunda hipótese.

Neste sentido, alguns trabalhos de Harter (1985) indicam que as crianças entre 4 e 7 anos já são capazes de fazer auto-julgamentos nos domínios: competência

cognitiva, competência física, conduta comportamental e aceitação social, apesar de, por vezes existir alguma indiferenciação entre eles.

No que se refere à modificação na aceitação de pares, os resultados da sub-escala que mede este aspecto do auto-conceito, mostram que no grupo experimental houve um ligeiro aumento do pré para o pós-teste, enquanto que o grupo de controlo diminuiu. Talvez se possa atribuir este aumento a efeitos produzidos pelo programa, uma vez que, a maior parte das actividades apelavam ao trabalho de pares e à aceitação do outro como elemento que deve ser respeitado no grupo.

Sobre o trabalho de pares, Matta (2001) faz referência a um estudo de Hartup (1996), o qual realizou uma tarefa entre pares e verificou melhor qualidade nos resultados, maior cooperação entre si e mais atenção na realização da tarefa.

No entanto, para alguns autores a maturação e o próprio desenvolvimento da criança podem ser responsáveis por esta evolução.

Nas médias obtidas na sub-escala de competência cognitiva observou-se evolução em ambos os grupos. Nesta sub-escala o aumento da pontuação média no grupo de controlo foi superior ao do grupo experimental, no entanto, as diferenças não têm significado estatístico e por isso, não se consideram significativas. Isto, leva-nos a pensar na influência do programa, cujo objectivo era o desenvolvimento de competências sócio-afectivas. Provavelmente, o grupo de controlo também poderá ter desenvolvido competências neste espaço de tempo, mas talvez, com um programa de conteúdos mais gerais.

Para verificar se a modificação nas preferências e rejeições tem alguma influência no sentimento de aceitação de pares, terceira hipótese do estudo, fez-se a correlação entre: a evolução do IS e a sub-escala AP e a evolução na sub-escala AP e na sub-escala CC. Constatou-se que as crianças do grupo experimental que aumentaram o índice de rejeições, apresentaram igualmente evolução na sub-escala de aceitação de pares e por sua vez, as crianças do grupo experimental que registaram um aumento de pontuação na sub-escala de aceitação de pares, aumentaram também a pontuação na sub-escala de competência cognitiva.

Os coeficientes de correlação positiva entre a evolução do IS rejeições e a sub-

escala AP podem ter explicação no conhecimento que a criança tem de si, ou seja, na percepção que a própria criança tem das suas competências em determinados domínios (Harter 1993). Poderá haver uma tomada de consciência de que é preciso ser-se aceite pelos outros, mas, existir uma discrepância entre a percepção e a realidade. As crianças têm necessidade de se sentirem mais aceites, o que não significa ser mais aceite.

As actividades desenvolvidas durante a intervenção, podem ter contribuído também, para uma melhor definição nas escolhas dos amigos e do par com quem a criança quer trabalhar, uma vez que, todas as actividades visavam o desenvolvimento de competências sócio-afectivas. Assim, as crianças ao serem mais aceites só num grupo pelos seus pares, implica que existam mais rejeições.

Os nossos resultados também revelam que o aumento da aceitação de pares contribui para o aumento da competência cognitiva. Isto é compreensível, uma vez que, uma maior intervenção dos parceiros, implica mais trocas de conhecimentos recíprocos, Oliveira et al. (1994) e desenvolve a capacidade de resolução de tarefas ou conflitos (Peixoto & Monteiro, 1999).

Em conclusão, o nosso estudo aponta que, ao se promover uma maior interacção entre as crianças ao nível sócio-afectivo, elas desenvolvam competências de escolha de parceiros, o que leva a uma definição mais nítida de grupos de trabalho e conseqüentemente da sua competência cognitiva.

CONCLUSÃO

O estudo das relações interpessoais em crianças pequenas, embora de grande interesse no âmbito da investigação, revela alguma dificuldade por tratar-se do estudo de uma população muito nova em fase de desenvolvimento.

A bibliografia consultada visou clarificar alguns conceitos teóricos e pesquisar alguns estudos sobre o processo de desenvolvimento dos aspectos sócio-afectivos nas crianças pequenas.

Nos pressupostos teóricos encontrados e em estudos efectuados sobre as relações interpessoais, parece existir um forte consenso para aceitar as interações sociais como promotoras da evolução e mudança nas crianças pequenas (Marques, 1997).

Porém, por ser um processo muito complexo (Katz & Chard 1997) coloca algumas questões quanto às estratégias de intervenção e à idade em que a criança começa a adquirir competências sociais, ou seja, na capacidade de manter relações com os outros, na aceitação dos seus pares e na definição das escolhas dos seus amigos, preferências e rejeições.

Nesta idade, de acordo com a literatura consultada, as crianças variam frequentemente as suas opiniões, têm muita dificuldade em compreender o ponto de vista dos outros e estão ainda muito centradas em si próprias o que as torna menos sociáveis (Schaffer, 1996).

Este estudo prendeu-se com a análise dos resultados da aplicação de um programa no âmbito das relações interpessoais, num grupo de crianças de idade pré-escolar, cujo objectivo era promover as suas competências sócio-afectivas, nomeadamente as relações interpessoais e a aceitação de pares. Os momentos de reflexão sobre cada actividade do programa, através do diálogo e da conversação com o grupo, proporcionaram às crianças a oportunidade de poderem exprimir as suas ideias, os seus sentimentos e compreenderem as ideias e os sentimentos dos outros.

Apesar do estudo não revelar alterações significativas, verificou-se que as crianças envolvidas activamente no programa, já começam a apresentar algumas tendências de

mudança ao nível da capacidade de definição das suas escolhas, tanto nas preferências como nas rejeições . Sabem quem são os seus amigos e quem querem rejeitar, por isso o grupo experimental revela algumas modificações na dinâmica relacional. o que poderá significar clareza na tomada de decisão.

. Verifica-se uma tendência para melhorar a compreensão dos seus sentimentos e emoções e, conseqüentemente, aumentar a capacidade para aceitar os outros.

Com base nos pressupostos teóricos e nos resultados do estudo, parece poder-se concluir que a introdução de programas de intervenção educacional que visem a promoção de competências sócio-afectivas através das relações interpessoais, têm muita pertinência na idade pré-escolar.

Uma das limitações do estudo foi os grupos não serem equivalentes, por serem grupos já existentes e não terem sido formados pelo processo de selecção aleatória, o que se pressupõe poderem existir diferenças entre os dois grupos. Além disso, o grupo de controlo tinha um número inferior de crianças ao do grupo experimental, o que dificultou a comparação dos grupos.

Outra limitação foi. o tempo de investigação muito curto. Como proposta, seria pertinente prolongar o estudo por um período de tempo mais longo, no sentido de obter outros resultados que pudessem apresentar alterações significativas, susceptivas de serem generalizadas para o universo das crianças com as características da nossa amostra.

Considerando a importância da introdução de programas de orientação sócio-afectiva nas crianças de idade pré-escolar, e no sentido de se poderem efectuar inferências confirmatórias e generalizadas sugere-se que se realizem estudos mais exaustivos e aprofundados. Para tal, seria interessante fazer-se o estudo comparativo dos efeitos dum programa aplicado a crianças do meio urbano e crianças do meio rural, uma vez que, são crianças com características sócio-culturais diferentes. Também verificar diferenças entre sexos ao nível do auto-conceito e das relações interpessoais.

Seria talvez, igualmente interessante estudar os resultados da introdução de programas de orientação sócio-afectiva noutros contextos significativos para a

criança, como a família.

Por um lado, fazer-se um estudo aplicando outros instrumentos de avaliação e recolher dados junto dos educadores e dos pais e por outro, o programa ser mais repetitivo, ou seja, repetir as actividades, no sentido, de consolidar mais os conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- Barreiros, J. (1996). *A turma como grupo e sistema de interacção*. Porto: Porto Editora.
- Bertrand, Y. (1991). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Berryman, J., Hargreaves, D., Herbert, M. & Taylor, A. (2001). *A psicologia do desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *A aprendizagem activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casals, E. & Defis, O. (1999). *Educación infantil Y valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Clermont, A. (1978). *Desenvolvimento da inteligência e interacção social*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cole, M. & Cole, S. (1996). *The development of children*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Revista Educação Sociedade e Cultura*, nº 17, pp 113-134.
- Duska, R. & Whelan, M. (1994). *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Edições Loyola.
- Duval, A. & Letourneur, G. (1994). *A dinâmica das aprendizagens escolares*. Lisboa: Dinalivro.
- Fernandes, E. (1990). *O aluno e o professor na escola moderna*. Aveiro: Editora Estante.
- Formosinho, J. (1991). Clarificação de valores: Estratégias pedagógicas. *Revista Educação*, nº 3, pp. 56-5...
- Formosinho, J. (Org.) Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1996). *A Educação pré-escolar - A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

- Harris, P. (1996). *A criança e a emoção. O desenvolvimento da compreensão psicológica* Lisboa: Martins Fontes.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. University of Denver.
- Harter, S. (1993). Visions of Self: Beyond the Me in the Mirror. In J. E. Jacobs (Ed.) *Developmental Perspectives on Motivation* (pp. 99-144). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1984). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lourenço, O. (1990). Para uma explicação Piagetiana do desenvolvimento do altruísmo na criança: mais alguma evidência. *Cadernos de consulta psicológica*, 6, pp. 107-114.
- Lourenço, O. (1991). Porque são tão pouco altruístas as crianças pré-escolares? Considerações teóricas, dados empíricos, implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1 (IX), pp. 89-97.
- Lourenço, O. (1992). Para uma explicação Piagetiana do aumento do altruísmo na criança: alguns dados interculturais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXVII, nº 2, pp. 301-319.
- Lourenço, O. (1992). Desenvolvimento pessoal e social: educação para a justiça ou para a "santidade"? *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (2), pp. 129-136.
- Lourenço, O. (1993). O rosto da multidimensionalidade educativa e o desmentido das crianças: dever, aspiração e erro educacional fundamental. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII, nº 1, pp. 57-74.
- Lourenço, O. (1993). Da percepção de custos à construção de ganhos: um estudo longitudinal de 4 anos. *Análise Psicológica*, 4 (XI), pp. 497-505.

Lourenço, O. (1994). Percepção de custo construção de ganho, e promoção da conduta pró-social em crianças pré-escolares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. AnoXXVII, nº 2, pp.203-228.

Lourenço, O. (1994). *Além de Piaget? Sim, mas devagar!....* Coimbra: Livraria Almedina.

Lourenço, O. (1997). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo: teorias dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.

Lourenço, O. (1998). *Psicologia do desenvolvimento moral: teorias dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.

Lourenço, O. (1999). *Crianças para o amanhã*. Porto: Porto Editora.

Marc, E. & Picard, D. (1996). *L'interaction sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.

Marques, R. (1986). *A criança na pré-escola. Efeitos e programas*. Lisboa: Livros Horizonte

Marques, R. (1997). *Educação social na escola básica. Modelos e métodos*. Lisboa: Livros Horizonte

Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas

Matta, I. (1999). As representações de experiências sociais enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas. *Análise Psicológica*, nº 1 (XVII), pp.39.48

Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica: Núcleo de Educação Pré-Escolar. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Nancy & Taylor (1997). *Aprendizagem activa. A abordagem High/Scope no jardim de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Northway, M. & Weld, L. (s.d.). *Testes sociométricos, um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

Oliveira, Z. (Org.). (1994). Educação infantil e sócio-interacionismo. In M. L. A. Machado, C. J. Andrade, G. A. J. Filho, M.G. Fleury, M. I. C. Carvalho, M. R. B. Rubiano, M. Angotti & M. F.C. Gonçalves (Eds.), *Educação infantil: muitos olhares* (pp. 25-50). São Paulo: Cortez Editora.

Palacios, J., Coll, C. & Marchesi, A. (1995). Desenvolvimento psicológico e processos educacionais. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds), *Desenvolvimento psicológico em educação I*, (Vol. 2), (pp. 333-339). Porto Alegre: Artes Médicas.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal

Peixoto, F. & Menéres, S. (1997). Interações sociais e aprendizagem, A influência do estatuto do par nas dinâmicas interactivas e nos procedimentos de resolução. *Análise Psicológica*, 2 (xv), 269-281

Peixoto, F. & Monteiro, V. (1999). Interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem: o papel do estatuto do par e da mediação semiótica. *Análise Psicológica*, nº 1 (XVII), pp. 9-17.

Reymond-Rivier, B. (1977). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente*. Lisboa: Editorial Aster.

Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós

Schaffer, R. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sprinthall, N.& Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Editora McGRAW-HILL.

Trindade, R., Cosme, A., Pacheco, J. & Nunes, R. S. (1998). *As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social, questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem – novas práticas pedagógicas*. Lisboa: Edições ASA

Vayer, P. & Destrooper, J. (1976). *A dinâmica da acção educativa. Para a infância, normal e/ou inadaptada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vayer, P. & Roncin, C. (1987). *L'enfant et le group. La dynamique des groupes d'enfants dans la classe*. Paris: L'éditeur.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

ANEXO A - ESCALA DE AUTO-CONCEITO
DE SUSAN HARTER

(EXEMPLO DE CADA SUB-ESCALA)

**The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for
Young Children – Escala Pictórica para a Percepção de Competências e
Aceitação Social em Crianças**

Versão para o Jardim Infantil e Pré-Primária

NOME:

IDADE:

SEXO:

Item 1

Esta menina é muito boa a
fazer puzzles

Esta menina não é muito boa a
fazer puzzles

És muito boa a fazer ou És um bocadinho boa
puzzles a fazer puzzles

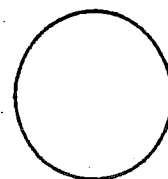
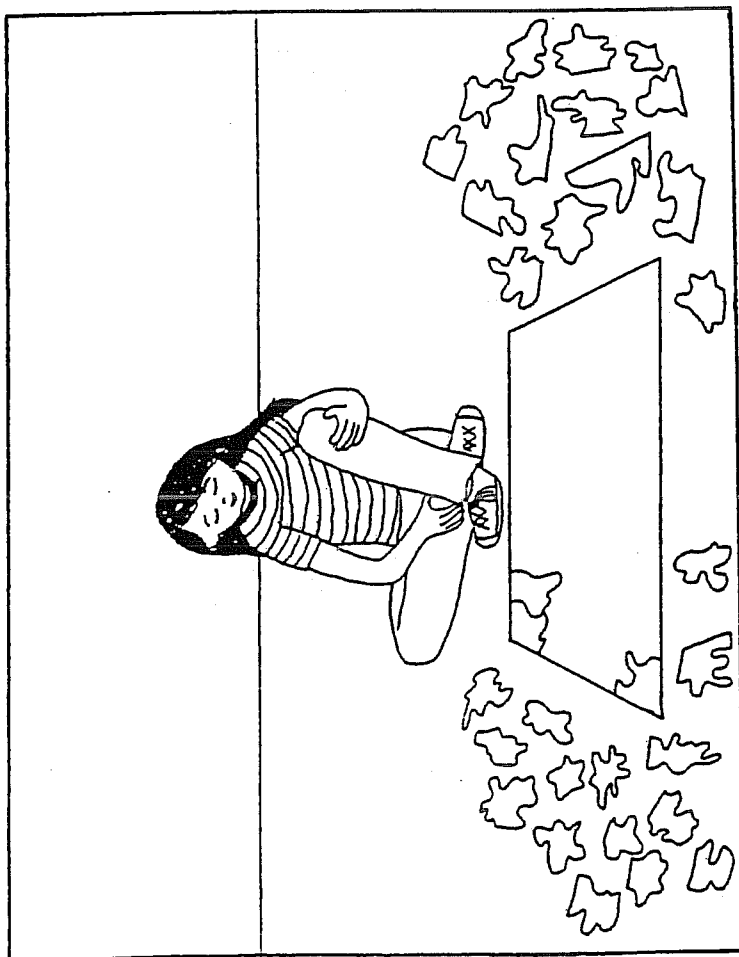
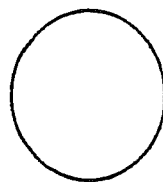
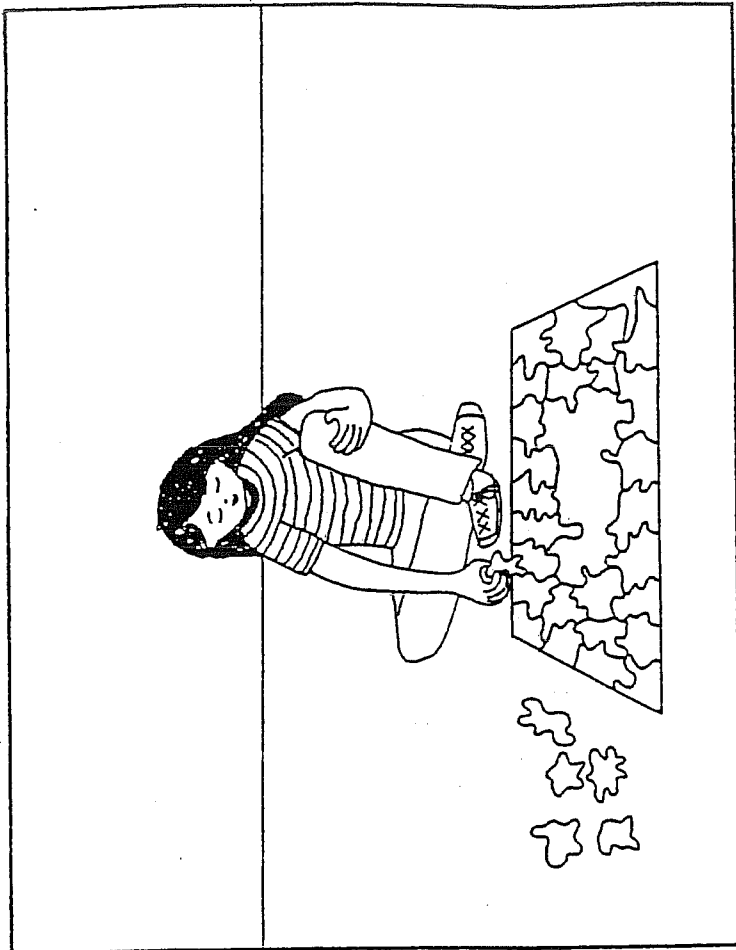
És um bocadinho boa ou Não és muito
boa a fazer puzzles

4

3

2

1



Item 2

Esta menina tem muitas amigas
com quem brincar

Tens muitas amigas ou Tens só algumas amigas
com quem brincar com quem brincar

4

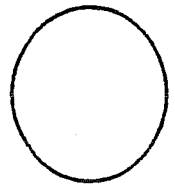
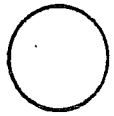
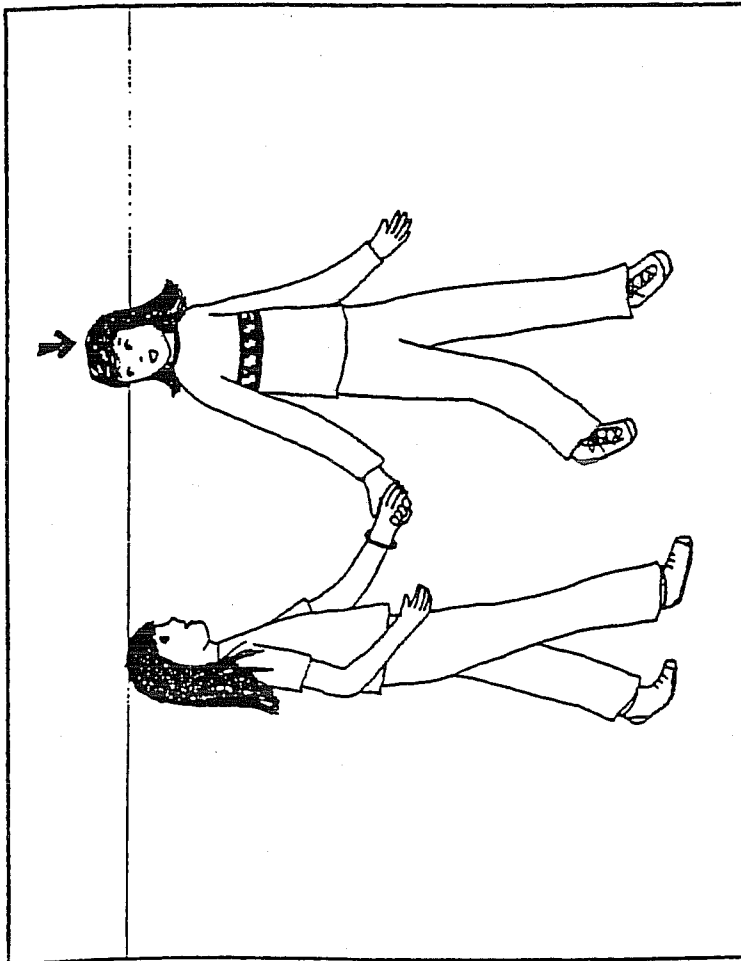
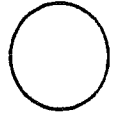
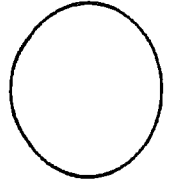
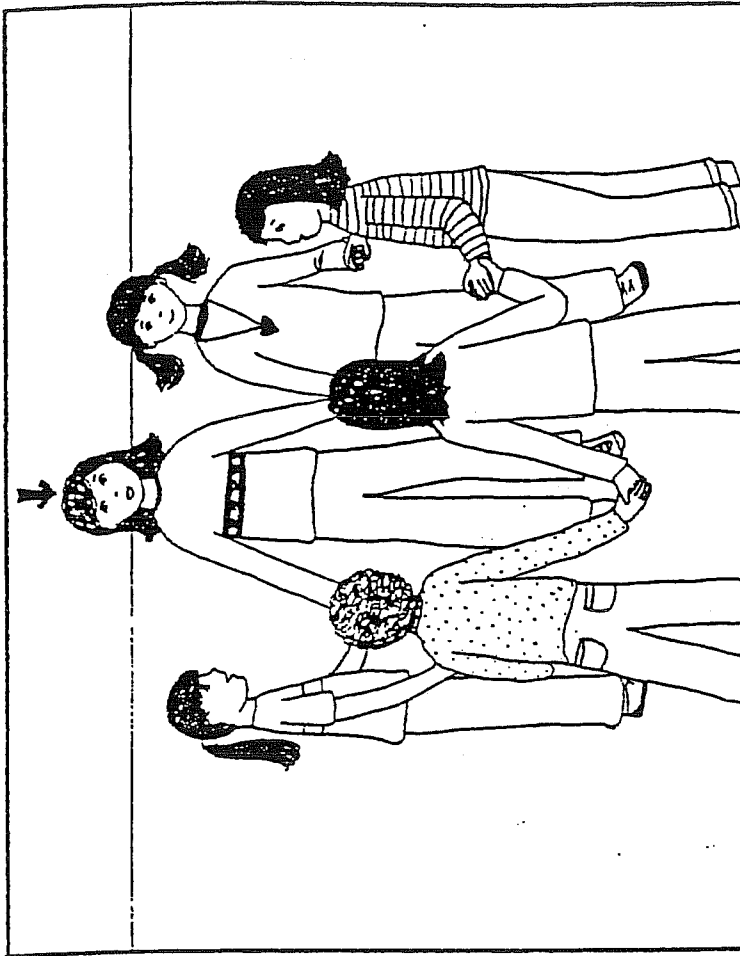
3

Esta menina não tem muitas
amigas com quem brincar

Tens poucas amigas ou Não tens quase
com quem brincar nenhuma amiga

2

1



Item 3

**Esta menina não é muito boa a
andar de baloiço sozinha**

**Esta menina é muito boa a andar de
baloiço sozinha**

**Não és muito boa ou És um bocadinho boa
a andar de baloiço a andar de baloiço**

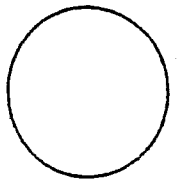
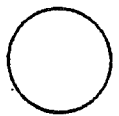
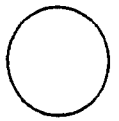
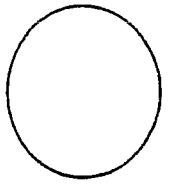
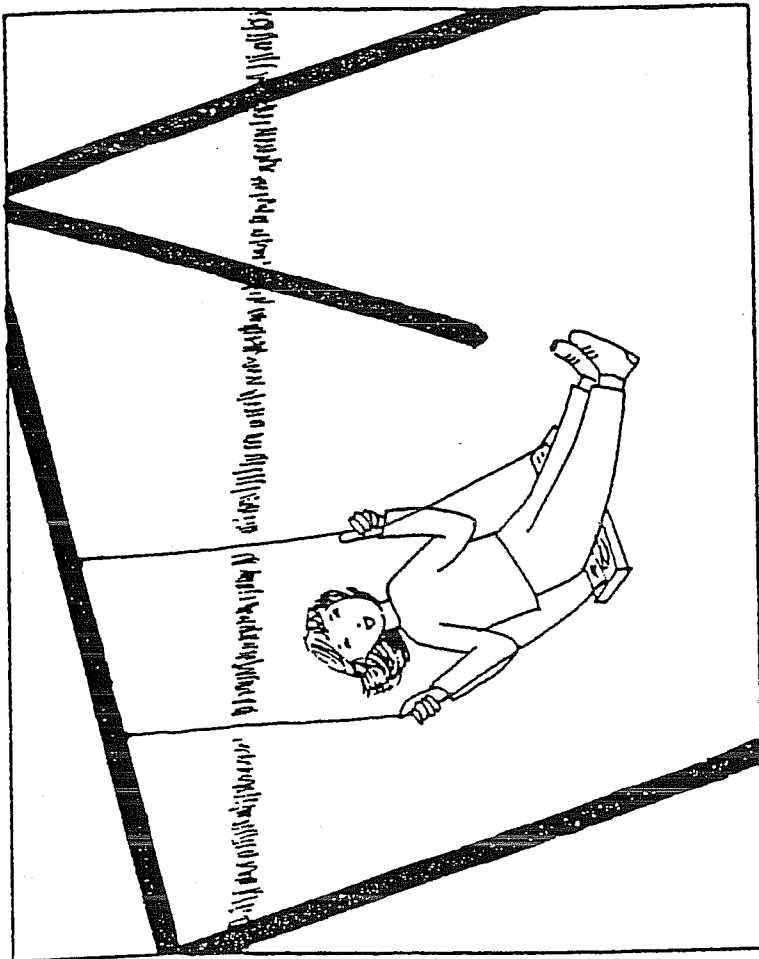
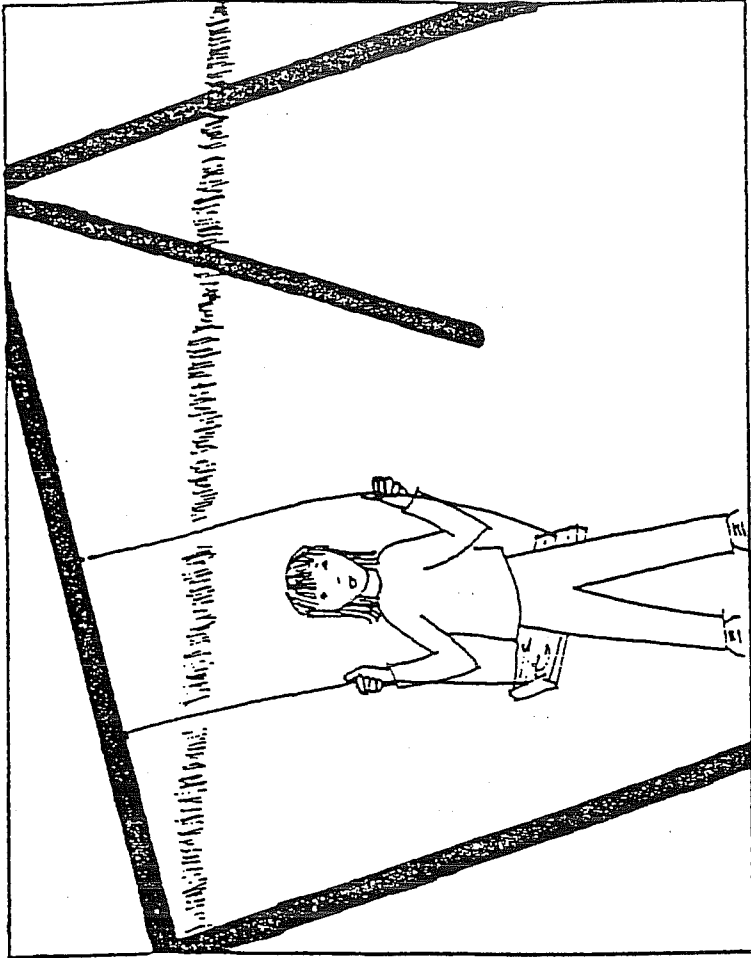
**És boa a andar de ou És muito boa a
de baloiço sozinha andar de baloiço
sozinha**

1

2

3

4



Item 4

A mãe desta menina não sorri
muito para ela

A tua mãe quase nunca ou A tua mãe sorri
sorri para ti para ti só às vezes

1

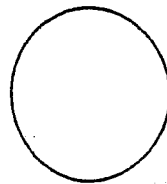
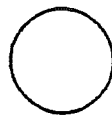
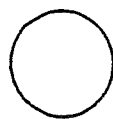
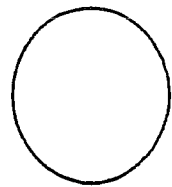
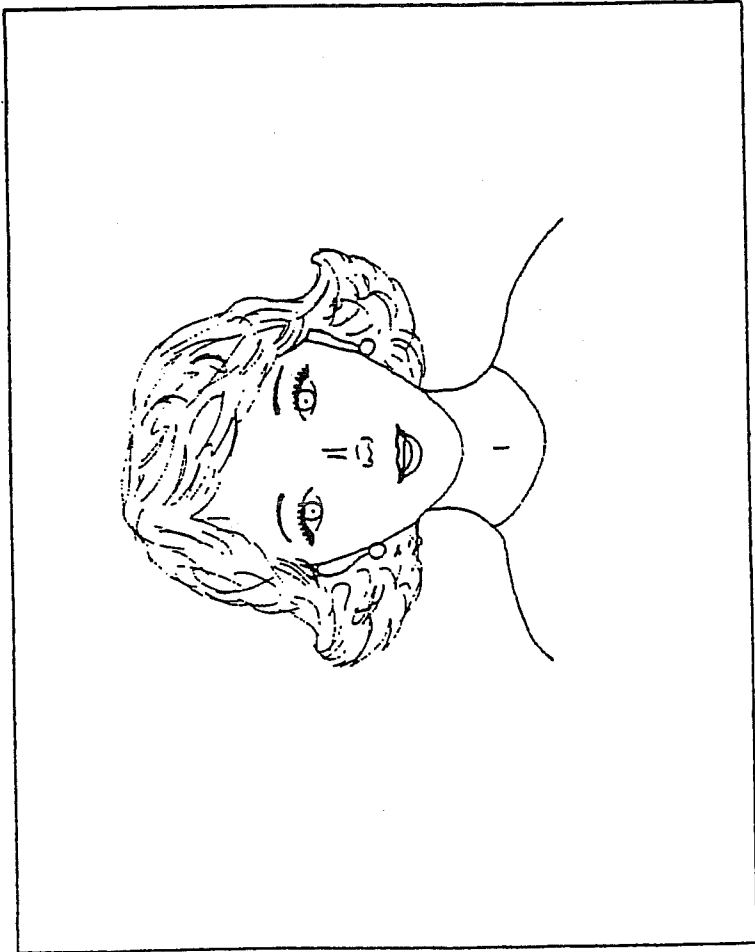
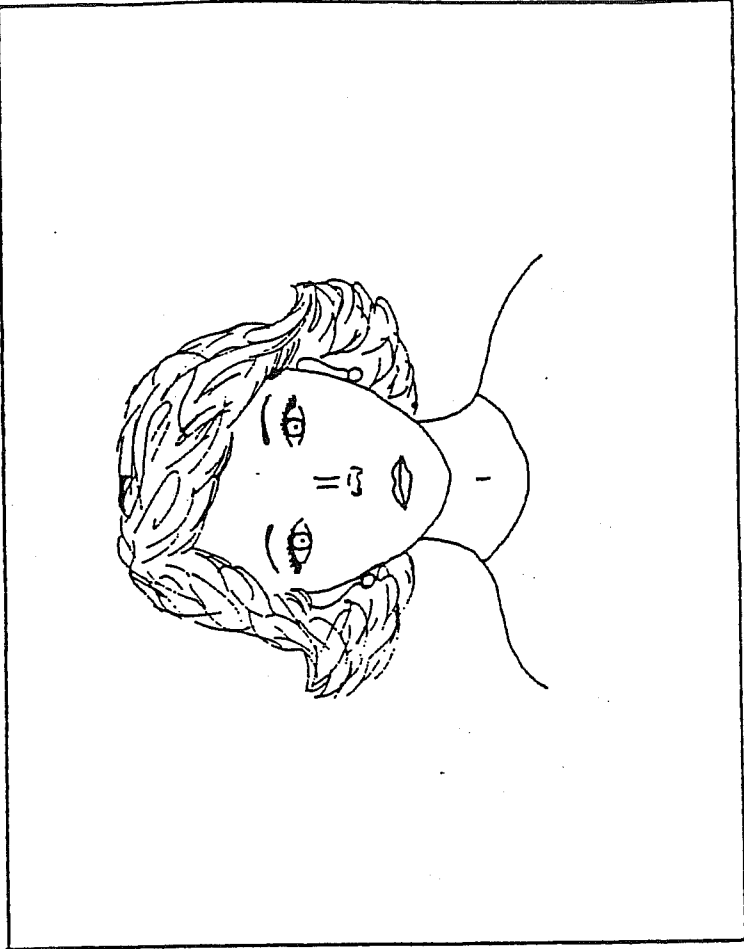
2

A mãe desta menina sorri muito
para ela

A tua mãe sorri para ou A tua mãe sorri
ti só às vezes muito para ti

3

4



Folha Individual de Cotação

NOME:

Ordem dos Items	Pré-teste				Pós-teste			
	CC1	AP1	CF1	AM1	CC2	AP2	CF2	AM2
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
TOTAIS								

ANEXO B - PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Programa de Intervenção

Período: 2 a 30 de Junho

Grupo: 5/6 Anos – “O Pião

Data	Actividades	Objectivos	Materiais
2/6/99	A História da “Heidi e do Pedro”	- Ser capaz de ajudar e confortar os que precisam	- Filme
3/6/99	O Jogo da “Ponte estreita”	- Desenvolver a capacidade de ajuda entre colegas	- Um banco
4/6/99	Jogos na área das construções e na mesa (Trabalho em pequenos grupos)	- Procurar incutir nas crianças o saber relacionar-se com todos e ajuda aos que necessitam	- Jogos de construção Puzzles
7/6/99	Jogo: “Manter o balão no ar”	- Promover o respeito pelos outros	- Balões
8/6/99	A história do “Capuchinho Vermelho”	- Desenvolver a capacidade de partilhar, ajudar e confortar	- Fantoches
9/6/99	Dramatização da história do “Capuchinho Vermelho”	- Ser capaz de reproduzir a história vivenciando situações de: partilha, ajuda e conforto	- A arca das trapalhadas
11/6/99	A História do “Berlinda perdido”	- Incutir nas crianças o gosto pela ajuda aos outros	- Imagens
14/6/99	Jogo e canção da roda “O Pretinho da Guiné”	- Desenvolver a capacidade de interacção com os outros	
15/6/99	A história do “João e os cromos”	- Desenvolver a capacidade de dar / repartir	- Imagens
16/6/99	A história da “Maria dos olhos grandes e do Zé Pimpão”	- Procurar aceitar as pessoas diferentes	- Filme

17/6/99	Fazer um painel com a história "Maria dos olhos grandes e o Zé Pimpão" (trabalho em pequenos grupos)	- Ser capaz de trabalhar em grupo procurando promover a interacção e a cooperação	- Papel de Cenário - Cola - Material de desperdício
18/6/99	O Jogo do lenço	- Promover a interacção entre todos os colegas	- lenço
21/6/99	A história da "Festa de anos"	- Alertar para a importância de confortar quando não estamos bem	- Imagens
22/6/99	O Jogo "Sentir o pé do outro"	- Ser capaz de se relacionar com todos	- gravador - cassete de música
23/6/99	O Jogo dos namorados	- Promover o bom relacionamento entre todos os colegas	
24/6/99	A história da "Branca de Neve e os sete anões"	- Despertar nas crianças a atitude de ajuda	- Filme
25/6/99	Fazer em banda desenhada a história da "Branca de Neve e dos sete anões" (trabalho de pequenos grupos)	- Desenvolver a capacidade de cooperação e interacção	- papel de cenário - lápis
28/6/99	A história do "Lanche da Filipa"	- Ser capaz de partilhar	- Imagens
29/6/99	Canção de roda "A laranjinha da China"	- Ser capaz de relacionar-se com todos	
30/6/99	Jogos de interacção com a bola	- Ser capaz de partilhar os objectos com os outros	- bolas - Arcos

ANEXO C - HISTÓRIAS

História da “Maria dos Olhos Grandes e do Zé Pimpão”

Objectivo: aceitar as pessoas diferentes

Material: filme

Resumo

Zé Pimpão é um menino, proveniente de um meio socio-cultural pobre, que se apresenta descalço, esfarrapado, triste e que nunca saiu do mundo em que vive para conhecer o outro lado do mundo. Maria dos Olhos Grandes, menina bem vestida, simpática e alegre, encontra Zé Pimpão tornam-se amigos e leva-o a observar as belezas da natureza, a ver o outro lado do mundo.

Esta história foi representada por duas crianças que frequentavam o Jardim de Infância. Os cenários escolhidos para o desenrolar da acção foram, a vila e os arredores da escola. Todas as cenas foram filmadas para serem apresentadas às crianças.

Após o visionamento do filme, desenrolou-se uma conversa sobre o mesmo. Foram colocadas algumas perguntas ao grupo:

Como se apresenta o Zé Pimpão?

E a Maria dos Olhos Grandes?

Quais as diferenças que vocês encontraram?

Qual foi a atitude da Maria para o Zé Pimpão, e porquê?

Qual dos dois ficou mais feliz nesta história, e porquê?

A história do “Capuchinho Vermelho”

Objectivo: desenvolver a capacidade de ajuda, de partilha e de conforto

Material: fantoches

Resumo:

O Capuchinho Vermelho vai a casa da avó que está doente, levar-lhe bolos. Pelo caminho encontra o lobo que se propõe ir também até a casa da avó, com o pretexto de ver quem chega primeiro. Uma vez chegado a casa da avó, come-a e quando o Capuchinho chega e se apercebe do sucedido, grita por socorro. De repente, aparece o caçador para ajudar a resolver aquela situação. Por fim, em ambiente de conforto e amizade festejam os três, Capuchinho, avó e caçador comendo os bolos que aquela levou à avó.

Na exploração da história foram feitas as seguintes perguntas:

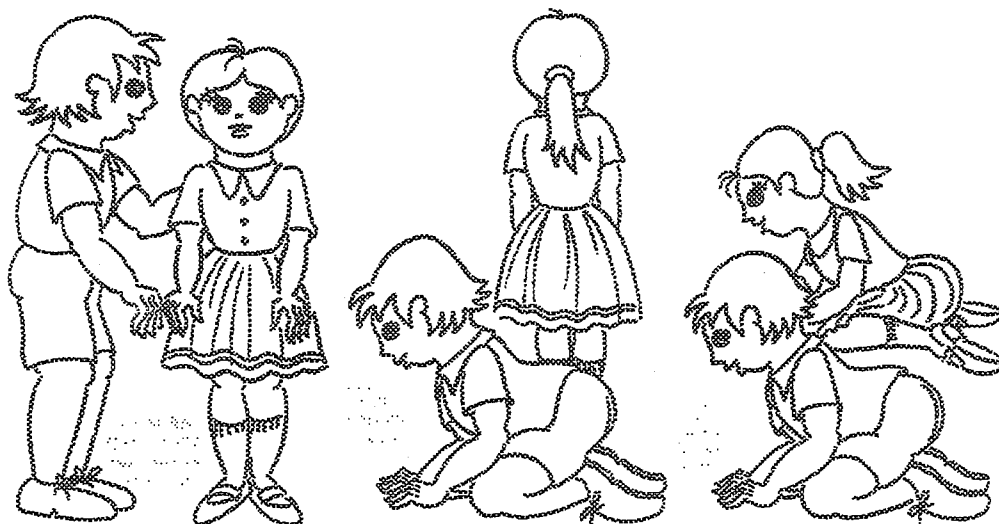
- Quem teve atitudes de ajuda, partilha e conforto, e porquê?
- Quem são as personagens boas da história, e porquê?
- Qual das personagens ficou a ganhar mais no fim da história, e porquê?

ANEXO D - DILEMAS:

O berlinde perdido

A Beatriz e o Rodrigo andam na mesma escola e são vizinhos. Uma tarde, quando regressavam a casa da escola, o Rodrigo perdeu um berlinde. Então, pediu à Beatriz que o ajudasse a procurar. Mas, a Beatriz queria ir depressa para casa brincar e se ficasse a procurar chegaria tarde a casa e não teria tempo para brincar.

Dilema - ajudar

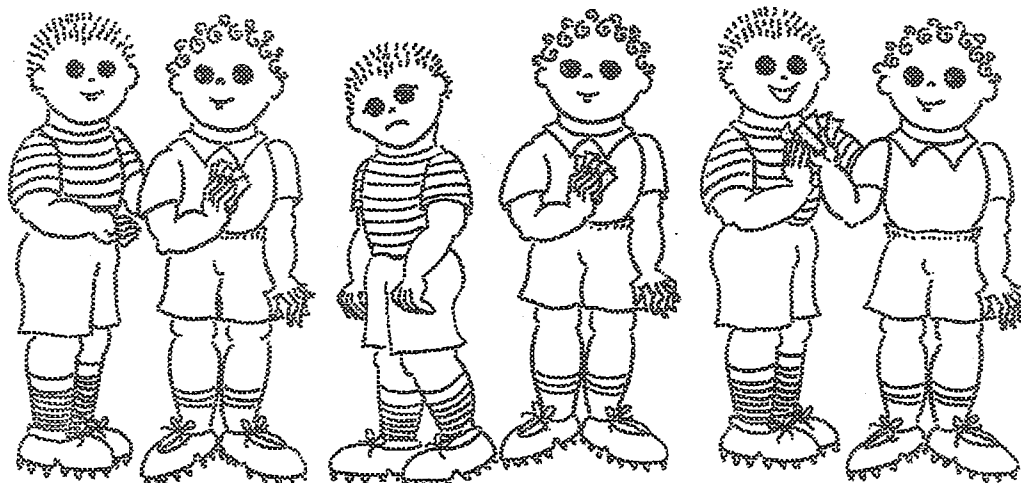


O João e os cromos

O João é um menino da vossa idade que frequenta o jardim de infância. Ele coleciona cromos e todos os dias chega à escola com cromos diferentes.

O Rui que frequenta a mesma escola começou também a colecionar cromos e todos os dias pede ao João que lhe dê os cromos que tem repetidos. Mas, o João diz que os cromos são seus e por isso não lhos dá.

Dilema - dar



O lanche da Filipa

Esta é a Filipa. É uma menina da vossa idade, que frequenta o jardim de infância. Um dia, levou para a escola uma sandes que a mãe lhe tinha arranjado para o lanche.

A Ana, que não tinha lanche e também tinha fome, pediu-lhe que repartisse com ela a sandes. Mas a Filipa tinha muita fome e se lhe desse um pedaço, ficava pouco para ela.

Dilema: partilhar

