

Educação do carácter, no sentido de bem-estar subjectivo: um programa de relações humanas para crianças

JUDITE MARIA ZAMITH CRUZ

Universidade do Minho - CIE

juditezc@iec.uminho.pt

Abstract

Studies show the possible continuity from childhood disobedience to attitudes of challenging adults and peer aggression behaviours, impulsiveness and hyperactivity, which increase from 3 to 8 years old (Richman & Graham 1982; APA 2002: 95; Robins, 1991).

A Social Awareness Program was implemented, between 2006 and 2009, at the *Lúcio Craveiro Lopes Library* (Braga/Portugal) and in the Northern region schools. We intended that younger children gain control of impulses. It was taught how to be stronger to better cope with biopsychosocial risks and crises – anxiety and nightmares, among other symptoms and disorders. The intervention model was linked to developing character, because it implied affection (expression and understanding of self and others emotion), behaviour (cooperative play, relaxation, mood), and cognition (drama, positive modelling and selected *bibliotherapy*).

We present the analysis of an Action-Research carried out with 84 children and adolescents. Model activities followed answers of the author to questions asked by the target population (5-12 years).

Nowadays, we know the evidence, at brain level, that are happier those who have the left frontal lobe (logic thinking and communication skill) more active than the right frontal lobe, during a cognitive task or other task (Davidson 2002). And if about 50% of the well-being perception is of genetic origin (Lykken & Tellegen 1996), educating the person, we can also educate the socio-cultural environment.

Keywords: aggressiveness and violence, character education, childhood and adolescence, happiness, action-research, psychology, risk behaviours

1. Introdução

A mestria dos estudantes na sociedade ocidental em mudança, em que vão aprender ao longo da vida, exige competências de pensamento,

não sendo consensual (Costa 2001) mas muito debatido o que seja pensar (imaginar e/ou representar mentalmente), a eficácia de programas e o que deva ser *ensinado* (Smith & Graham 2009: 33-52). Uma das mais relevantes orientações passa por utilizar a conversação, programas externos ao *currículum* e a modelagem de comportamentos, recursos psicoeducativos para introduzir a dimensão de aquisição de conhecimento/aprendizagem e de metacognição (Wilson 2000).

A linguagem e a confiança dificultam-nos a todos a articulação do pensamento. Todavia, se avaliar o pensamento de crianças seja ainda difícil, defende-se *dar voz* (Goodson 1991, 1992) a diálogos internos nas conversações e nos jogos e desenhos bem visíveis. Na vertente do pensamento crítico e criativo (psicoeducação), da dignidade (social e ética), da integridade (do carácter) aplica-se a formação integral (*integrísta*) do afecto, conduta e pensamento. Kevin Ryan e Karen Bohlin (1999), William Bennet (1995) e Lawrence Shapiro (2001; 2004) dedicaram obras à mudança na educação formal por educação do carácter.

Na psicologia, a noção de carácter (“bom” e “mau”) abrange desde o temperamento (predisposição inata e experiência) até à personalidade dita *escolhida* e percebida competente. O carácter ultrapassa então a *personalidade aprendida* (educada), com base na aquisição de *hábitos*, quando sejamos capazes de nos *auto-regularmos*, ou seja, quando tenhamos competência de *enfrentamento* de problemas ou *coping*.¹ A *auto-regulação emocional* (Marina 2007: 172) implicará a participação activa na aprendizagem: da agressividade à serenidade, do pessimismo ao optimismo, da timidez à capacidade de arriscar mais, com a eliminação da tendência para a ansiedade. De ordem psicossocial, o carácter é, para José António Marina (2007), quando estejamos possuídos de *autoria*.

Em educação psicológica deliberada, educar é então *fomentar hábitos, um sistema para boas ocorrências* (Marina 2007: 157) por recursos de

1. Há estímulos *stressores* e há respostas de stress, mas mais significativo no *coping* é a *transacção*/interacção pessoal, não o(s) estímulo(s) e a(s) respostas, isoladamente. Essa questão psicológica impõe-se, definitivamente, com Richard Lazarus e Susan Folkman (1987: 141-169). Assim considerado, não serão tanto os eventos a causarem-nos problemas e a afectarem-nos, quanto o modo como os percebemos subjectivamente (Hollon & Beck 1994).

capital humano e social, escolhendo-se os meios e os fins (*autonomia*). São Meios para aquisição de competências de diálogo fazer perguntas e expressar interesse por outros; manter e finalizar conversação com temas adequados; esperar a vez, comentar sem confronto de opiniões.

A população-alvo de crianças teve mais de 5 anos e menos de 12 anos e vive na zona Norte de Portugal: 84 crianças, 57 raparigas e 27 rapazes.

Concebeu-se esse trabalho inicial e exploratório do «caso individual» – unidade de análise, em que se articula a *racionalidade da prática* com a sua ampla compreensão (McCutcheon & Jung 1990: 148) na aplicação do Programa de educação do carácter, parte de uma Investigação-Acção em educação (Elliott 1991; Carr & Kemmis 1986; Somekh 1988, 1992). Na circunstância prática, realizámos uma formação de crianças para a *libertação* (para se melhorar o desempenho através de *dever ser*) e na *autonomia* – o carácter, na Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva e em escolas de Braga, mas também com pais.

No modelo de trabalho empírico privilegiou-se a interacção com crianças por se *experienciar* e reflectir em temas comuns ou inusitados. O *experienciar* acontece quando é simbolizado na consciência o significado implícito/tácito dum experiência, em correspondência com a *sensação corporalmente experimentada* (Greenberg & Pascual-Leone 1995; ed. bras. 1997: 141). A avaliação do processo detalhado e intensivo, prolongado no tempo, do grupo e/ou indivíduo, foi viabilizada por observações, auto-relatos (questionários) e outros meios de diagnóstico/intervenção de autora e professores colaborantes.

2. Factores intervenientes no sucesso escolar

Na actualidade, justifica-se uma prática *psicoeducativa* que ajude e proteja as condições de desequilíbrio cerebral, pessoal e/ou social dos mais novos. Danos por maus-tratos, em *períodos sensíveis* do desenvolvimento, causam lesões cerebrais irreversíveis, sendo registada alteração estrutural no sistema límbico (nomeadamente no hipocampo), diagnosticada esquizofrenia e/ou sinais e sintomas de stress pós-traumático, ansiedade e depressão, agressividade, défice de atenção com/sem hiperactividade, delinquência e toxicodpendência. Inclusive quando a hormona cortisol

seja aumentada, por activada em continuidade, o hipocampo pode ser afectado de forma temporária ou permanente (Perry *et al.* 1995: 271-291; Teicher 2002: 59-67). Assim, crianças sujeitas a traumatismos continuados (abuso, isolamento e/ou negligência) podem sofrer lesão hipocampal, o que lhes provoca explosões emocionais, falhas de memória e angústia, incapacidade na resolução problemas ou na aquisição e desenvolvimento da linguagem. O desenvolvimento inferior em cerca de 20% ao encontrado em crianças de um grupo de controlo foi observado nas crianças mal cuidadas, por parte de Bruce Perry do *Baylor College* de Medicina, nos Estados Unidos da América. A longo prazo, as que tenham défice de atenção tenderão a correr maior risco de conduta anti-social. São numerosos esses estudos de crianças impulsivas e adultos com comportamentos anti-sociais, associados os temperamentos “difíceis”,² delinquência e crime.

Bebés com baixo peso, perturbações neurológicas ligeiras, durante o 1.º ano, a viverem em lares “estimulantes” (lares em que não existe desunião ou carências várias), sendo-lhes dado apoio emocional, tenderão a possuir boas condições de desempenho na idade escolar e a não apresentarem dificuldades (Barnet & Barnet 1998, ed. argentina 2000: 308).

Estudos científicos indicam também que, no ensino básico, a aceitação entre pares é relacionada com o sucesso académico (Wentzel 1991: 1066-1078) e, quando o estatuto social é rejeitado por colegas, a criança tenderá a desinteressar-se da escola (Wentzel & Asher 1995: 754-763) e tem maior insucesso (Coie & Dodge 1998; Coie *et al.* 1990: 17-59; Parker & Asher 1987: 357-389). Segundo Wentzel e Asher (1995: 754-763), a adopção de normas institucionais é promovida por pares que as adoptem mas, sendo-se (ou sentindo-se) o aluno repellido, pode negar o dever/regra. Assim colocado, a confiança e o controlo dos impulsos (características mais encontradas nos que têm elevado estatuto social) são condições propícias à aceitação entre pares e êxito académico (Wentzel 1991: 1066-1078). Existe igualmente evidência de que aqueles que têm capacidade verbal mais elevada apreenderão melhor as pistas emocionais do contexto e comunicam oralmente com adequação, o que favorece interac-

2. Certos bebés choram muito, agitam-se e/ou indicam desconforto por outras formas de temperamento “difícil” (Chess & Thomas 1996; Buss 1995): são bebés irritáveis, impulsivas, hiperactivos e/ou com défice de atenção.

ções positivas (Mostow *et al.* 2002: 1775-1787) – uma capacidade verbal e sócio-cognitiva. Portanto, se o conhecimento emocional/intuição está relacionado com a competência verbal (Smith & Walden 1998: 177-197), há uma relação directa entre o conhecimento emocional e a competência académica (Trentacosta & Izard 2007: 77-88).

Em outra linha de investigação, estudos longitudinais evidenciam a constância e a continuidade das condutas de violência.³ Um dos factores protectores da criança é ter relação com pessoa que *acredite em si e em quem possa confiar* (Sparrow 2005: 17), o que implica a participação comunitária na aprendizagem dos mais novos, auto-controlo e superação de frustração, adiamento da gratificação/satisfação e disciplina (Peck 2003: 20-22; Marina 2007: 178-179). Existem correlações encontradas em estudos estatísticos entre impulsividade e *conduta anti-social* (Rutter *et al.* 2000; Rutter & Giller 1983). Para famílias numerosas, Michael Rutter e Henri Giller (1983) associaram a pobreza e a má alimentação com a delinquência juvenil britânica, o que é agravado por perda, doença e *stress* (Shaw & Emory 1988: 200-226) e/ou falha na educação familiar (Wilson & Herrnstein 1985).

Há adultos que foram crianças abandonadas, negligenciadas e/ou pouco comuns (extremamente populares, rejeitadas, polémicas e ignoradas) mas deixaram de o ser (Ladd 1999). Condições adversas não impediram, que pai, professor (ou cuidador significativo) ajudasse a criança de risco a ter sucesso e a não ser rejeitada por pares, pelo que é possível que os efeitos sejam minorados, invertendo até mesmo o curso do determinismo genético e dos factores sociais lesivos por interacções destacadas (Barnet & Barnet 1998, ed. argentina 2000) e pensamento agilizado na relação:

3. Uma crença confirmada por investigação americana indica que “mais de metade dos presos de cerca de 27 anos”, por actos violentos cometidos, tenham sido “agressores aos 14-17 anos”. A “perturbação anti-social de personalidade” (adultos) teve muitas vezes início na infância e na adolescência (APA 2002: 95; Robins 1991:193-212). Na edição portuguesa, da classificação nosológica da APA (2002: 94-95), identificam-se sub-tipos de “perturbação de comportamento” – “tipo com início na infância” (antes dos 10 anos) e “tipo com início na adolescência” (mas também de “início não especificado”), dito que os adolescentes tenham “menos comportamentos agressivos e relações mais normais com os companheiros” do que quando sejam diagnosticados na infância (APA 2002: 95; AACAP 1997; Robins 1991:193-212).

«Pensamento são as ideias e as coisas que os meninos trazem para aqui, quando estão a conversar e a escrever» (definido por criança).

3. Objectivos

Ampliou-se a preocupação ética de *dar voz* às crianças, depois de se pensar no *empowerment* do professor: O que dizem foi escutado, registado de vários modos e reflectido com professores experientes (ou em formação inicial) nas suas possíveis interpretações, conferidas a transcrições de linguagem oral e escrita e manifestações gráfico-perceptivas.

Se formar o carácter pressupõe *libertação*, no sentido de *ausência de coações* (Marina 2007: 101, 170-172, 219), constituíram objectivos prioritários do Programa o controlo da impulsividade, experiência de imaginação, diferenciação do *outro* e individualidade. Inculcou-se a primeira finalidade da *psicoeducação* – o desenvolvimento cognitivo e valorativo – honestidade, responsabilidade, respeito e ajuda.

Ao longo da intervenção empírica, sujeita a marcação na biblioteca (2006-2009), os objectivos específicos foram os seguintes: (1) Educar, prevenindo perturbações psicológicas decorrentes de condutas de risco, com materiais nunca antes explorados; (2) Conjugar factores educativos indissociáveis na formação do carácter – afecto, conduta e cognição; (3) Responder ao que as crianças se interroguem (“perguntas que eu gostava de fazer”) e (4) Avaliar/intervir na ansiedade, mediante a utilização de histórias e de um questionário.

A estrutura inicial do programa compreendeu conversações (a orientação mais saliente para os processos de pensamento das crianças), tanto em relação com os materiais em uso como em relação com relatos. Foi introduzido o “jogo da conversação (no seguir a reciprocidade na palavra)” – competência social crítica para fazer algo e conversar com amigos, sem os interromper e sem deixar de prestar atenção.⁴

4. Temas de conversação em fichas sorteadas: Fala das tuas melhores férias, das coisas de que mais gostas, do teu filme preferido, de uma pessoa de quem gostes muito, de alguma coisa que te fez rir, na escola ou em casa... Aprende-se que, quem escuta, espera uma pausa para falar e que quem fala, observa que o outro olha para si, sem parecer aborrecido ou sem mudar a posição do corpo. Com os mais novos, usou-se um boneco que, quando se falou, tinha sido dado, em sinal de poder então falar.

Na medida em que capacidades auto-regulatórias são mais agilizáveis desde a entrada no ensino básico, facilitadas nas interações do início de amizades (Ladd *et al.* 1999: 1373-1400; Pianta 2006: 494-529), não apresentaremos orientações para os mais pequenos, a quem foi educada a simpatia, cordialidade ou acentuadas intenções de desenvolverem a sua autonomia e respeito. Para além desses mecanismos (auto-regulatórios), geriu-se o controlo de «más disposições»; adaptação a circunstâncias novas e resolução de problemas, educando-se a sua dedicação a tarefa e a insistência no que desejam.

Delinearam-se procedimentos subsequentes com crianças de 8-12 anos, discriminados a seguir por finalidade didáctica: (1) Expressão e compreensão de emoções em si e em outros; (2) Jogo cooperativo, resolução de problemas de impulsividade, relaxamento, humor e; (3) Dramatizações, modelagem positiva e biblioterapia.

No primeiro grupo de actividades, usam-se nos jogos bolas para desenvolver empatia, tomar o ponto de vista do outro, sabendo responder a ideias explicitadas: “bola das emoções”, “bola divertida (prescritiva para situações lúdicas e de humor)” e “bola de amizades”. Utilizaram-se instruções para competências sociais (cumprimentar, esperar a sua vez, juntar-se ao grupo, seguir regras, partilhar, saber o que é um bom amigo...). A linguagem corporal, oral e facial (sem palavra), propôs-se no “jogo de adivinhar sentimentos (escritos e sorteados para dramatização)”. Outras são as técnicas de desenho: desenho da figura humana (Goodenough 1926), da família (Corman 1964), “auto-retrato por colagem”, “cobre de cor o teu dia” (dita 6 a 8 cores, para emoções ou segundo código da criança),⁵ “garatuja de olhos fechados (depois elaborada em desenho concreto)”, “máquina de raio X (reveladora) de sentimentos” que se desenha como uma pessoa e se explica ser para encher com tristezas. Na componente de conduta, prescreveram-se formas de resolução de problemas sociais, no “jogo (do grupo todo) com bola calmante” (exercitadas técnicas de relaxamento), no “jogo com cartas de igno-

5. Entre os 4 e 5 anos, as crianças reconhecem felicidade, tristeza, medo, valor e, dos 6 aos 8 anos, timidez, incómodo, prazer e culpa, sentimentos básicos, para a instrução: “Pinta esta folha de papel para colorir os diferentes sentimentos que experimentaste hoje.”

rar provocações”, no “jogo do controlo de briga” e no “jogo de seguir o líder cooperante”, ajudando outros na arrumação depois de actividade. No módulo cognitivo, efectuou-se o “jogo de (mudar o) pensamento (de negativo a) positivo” e o “jogo do bom carácter” ou dos valores psicossociais. Outras acções incentivaram as dramatizações de competências académicas e narrações, incluindo “cenas positivas (do quotidiano, com acento nos bons momentos)”. A consciência social pressupõe o conhecimento de forças e de diferenças, bem como a aceitação de si.

4. Metodologia de investigação e método de intervenção

Os participantes foram $n = 84$ crianças, nascidas na região norte, 57 raparigas e 27 rapazes. Do total, em contexto de sala de aula, $n = 21$, no 3.º ano de escolaridade (11 raparigas e 10 rapazes) e $n = 20$, no 4.º ano de escolaridade (12 raparigas e 8 rapazes), não se deslocaram a biblioteca, onde foram realizadas uma ou duas sessões com professores e pais, por marcação prévia, sendo feita avaliação por adultos acompanhantes. Em dois sub-grupos, de 5 a 8 anos e de 9 a 12 anos, seleccionaram-se actividades distintas. Foram as meninas a aceitar participar em maior número.

Com cinco anos já somos peritos em “simbolizar” (Gardner 1991), ou seja, em imaginar situações, partindo de outras situações presenciadas, vistos fenómenos locais e escutadas estórias familiares: os registos factuais/fantásticos da esfera quotidiana, as conversações entre pais, os olhares dirigidos a retratos de família na mesa da sala, os rituais em dias excepcionais... De acordo com as nossas possibilidades cognitivas, entendemos melhor ou pior as “explicações” e os exemplos clarificadores da vida comum ou mais excêntrica.

Os materiais compreenderam a anotação de perguntas, recolha de registos escritos, objectos construídos e desenhos, para além dos requeridos pelas actividades: bolas, cartas, fichas de instruções, tabuleiros, dados, fichas, papéis, lápis e canetas.

O procedimento implicou a aceitação por docentes de realização de acções em sessões de manhã ou de tarde, mas na biblioteca em duas horas, na secção de leitura para a infância, informada a idade no grupo e instituição. No desenvolvimento de competências de pensamento, tanto os diálo-

gos como noções de *filosofia para crianças* (Lipman 1991, 1992; Cleghorn 2002) e *biblioterapia* (Bennet 1995) complementaram-se com actividades de arte (Levick 1998; Shapiro 2001, 2004).

No presente projecto analisou-se uma quantidade de dados que transcende a exposição, para se reflectir em *modos de ser* e de se auto-apresentar a criança.

A aplicabilidade das questões e instruções implicou que os inquiridos não deveriam ter que responder a informação de que não dispõem, nomeadamente por idade precoce. Há perguntas que não se fazem a todos. Também se perguntou informação que não fosse facilmente esquecida. Assim, houve atenção e cuidado no formular perguntas (Foddy 1993; ed. port. 1996: 2-9): perguntas factuais (muito simples) podem conduzir a respostas inválidas como a data de nascimento; a relação entre o que se diz e o que se faz não é muito forte; as atitudes, as crenças e as opiniões são instáveis; as diferenças no vocabulário dão respostas diferentes; os meninos interpretam mal perguntas; as respostas a perguntas anteriores podem afectar as respostas a perguntas subsequentes; o formato das perguntas (abertas e/ou fechadas) pode alterar as respostas; os mais jovens respondem mesmo a perguntas com que não estão familiarizados; e os contextos culturais de pertença afectam a interpretação do que se pergunta e o modo de responder. Acresce o facto dos inquiridos nunca serem passivos, tentando controlar as situações e estando envolvidos na actividade de dar sentido ao que se pergunte. A comunicação tem carácter reflexivo, pelo que as pessoas têm em conta o ponto de vista dos outros. As crianças e jovens tenderam a responder ao que crêem que a investigadora quer ouvir e saber, isto é, estiveram a formular perguntas sobre o comportamento e as questões da investigadora o que, por sua vez, influencia o modo como esta se comporte.

Na Análise de Conteúdo das perguntas e respostas mútuas não se seguiram procedimentos tradicionais (Berelson 1952; Krippendorff 1980; Weber 1990), mas estabeleceram-se categorias *a posteriori*. Da denominação genérica e temas, passou-se a um conjunto de meios de análise textual que envolveu comparar, contrastar e categorizar um *corpus* de dados. Incluíam-se dados numéricos (idades) e textuais nas categorias precisas, para permitirem a distintos investigadores chegarem aos mesmos resultados.

Nessa acepção, passamos a explicitar *teorias-em-uso* (Angyris & Schön 1974), ou seja, a investigadora explana o que afirma sobre a educação, mas igualmente diz o que *faz* em contexto docente (Day 2001: 51) ou informal. Assim colocado, docentes confrontados a concretizarem inovações em que reflectam (Altrichter *et al.* 1993) – professores *auto-reguladores* (Goodson 2000: 67) – são *práticos* que investigam e continuam a aprender. Posto que a falta de sentido para o que se aprenda torna difícil o que seja ensinado e aprendido, o que se fez foi debatido como investigação *emancipatória*: comentaram-se acções/interacções e deram-se sugestões na conversação de profissionais, sendo seleccionados e debatidos extractos de textos (De Boo 1991; Costa 2001; Cleghorn 2002; Alexander 2005). Na actualidade, debatem-se textos mais antigos em que se defende que o pensamento não se *ensine* (Lipman 1991; De Bono 1991; Fisher 1990; Sherritt 1997). Outras acções empreendidas passaram pelo *ensino* a pais de como «lerem» os sonhos dos filhos e de como os professores ajudam a superar a ansiedade, interpretando pistas não verbais.

4.1. *Actividades-modelo*

Elencaram-se a seguir propostas de trabalho psicossocial de auto-regulação, nos quatro domínios didácticos interligados: afecto – M I, conduta – M II, cognição – M III e consciência social – M IV.

O Módulo I (M I) destina-se a desenvolver o sentir-se afecto genuíno por outros, um processo complexo do organismo caracterizado por uma excitação, mudança/perturbação, que predispõe a uma reacção organizada. Em circunstâncias comuns, sabe-se que somos muito bons a “ler” reacções emocionais, o que se desenvolve até aos 5 anos, podendo melhorar-se: Olhamos caras, espontânea e irresistivelmente, olhamos pessoas e reflectimos. Essa competência é devida a *sumarizamos* rapidamente estados emocionais.

Por conseguinte, ensina-se no Módulo I (M I) com “bola das emoções (para falar do que se sente e vive)”, um jogo para se verbalizar uma ocorrência – a 1.^a actividade-modelo – M I de aquecimento (Shapiro 2004: 156-157), que previne a *passagem ao acto* (agressivo), sem reconhecimento, inesperado, incontrolado e desconhecido. Assim, com a idade de

entrada no ensino básico (e ainda bem aceite por adultos), atira-se uma bola, onde se escreveram emoções (“aborrecido”, “feliz”, “triste”, “assustado”...), mas com atenção a idade. Um jogador recebe-a, nã círculo de 2 a 10, todos de pé. Onde o dedo polegar direito agarre a bola, cobrindo uma palavra, pergunta-se: “O que te faz sentir ‘aborrecido?’”; “o que te faz sentir ‘feliz?’”; “...’triste?’”. Cada um fala, pelo menos, duas vezes. Como a emoção se observa nas palavras, mas também na linguagem do corpo, na 2.^a actividade-modelo – M I teve-se outro objectivo: levar a compreender o *outro*, a realizar uma “leitura”, como quando se perguntou – “Que emoção mostro?” – efectuando gesto e mímica congruente com a emoção. Na medida em que o sentimento pressupõe representar o que se viva (ou possa ser vivido), na 3.^a actividade-modelo – M I, utilizaram-se cartões, onde se escreveu “triste”, entre outras emoções. Ao mais jovem cabe iniciar o jogo, por representar (mimar) o sentimento enunciado no cartão.

Foca-se em seguida o segundo Módulo (M II), orientado para a mudança do comportamento. No primeiro jogo – 4.^a actividade-modelo – M II, pede-se que contem até 10, expirando intensamente, ao mesmo tempo que se incutiu a ideia de não lutarem com colegas, por se imaginarem “tartarugas a entrarem nas carapaças”, o que induz a mensagem no cérebro para moderar as catelolaminas (adrenalina, noradrenalina, dopamina...), substâncias químicas que aumentam a excitação ligada à agressividade. Se as crianças são “hiperactivas” e com “problemas de atenção”, beneficiam, bastando 15 minutos diários, em que se conta de 1 a 10, intercalado de uma expiração profunda e relaxamento dos braços e das pernas. Para as que se conduzem inadequadamente, de modo persistente, foram necessários mais passos na técnica de relaxamento e repetição continuada. Passando ao segundo jogo de conduta – 5.^a actividade-modelo – M II, para os mais pequenos, valoriza-se o humor e colocou-se até um chapéu na cabeça, um sapato na cabeça... Outra ajuda fácil e eficaz é o jogo cooperativo, com aquisição de resolução de problemas interpessoais. Um exemplo é o 3.^o jogo de conduta – 6.^a actividade-modelo – M II, em que se utiliza um tabuleiro, como o “Jogo da glória” (Shapiro 2004: 172-177). Dos 8 aos 12 anos, para 2 a 4 jogadores, o material é, para além do tabuleiro (simples, com sorrisos em certas casas e com pontos de interrogação, em outras casas, mas não todas), um a dois dados, quatro peões,

100 fichas, cartões com perguntas e uma folha com as seguintes regras: Cada jogador coloca o seu peão na casa “saída”; o mais novo começa por lançar o/s dado/s e, se o peão fica na casa com um ponto de interrogação, apanha um cartão com uma pergunta e responde, recebendo uma ficha, se a resposta for adequada (se o seu peão fica na casa com cara sorridente, recebe duas fichas); o jogador que lança os dados é o seguinte em idade, move o peão e responde a pergunta; quando algum jogador atinge a casa “chegada”, o jogo termina, sendo o que somou mais fichas a ganhar. Quais são as perguntas possíveis dos cartões (Shapiro 2004: 175-176)? “Por que é tão importante ser honesto? Diz uma regra importante da tua casa. O que é que fazias se visses alguém a roubar doces em uma loja? Por que é importante ter bons modos ou boas maneiras?”. O 4.º jogo de conduta (7.ª actividade-modelo – M II) é pedir às crianças para fazerem sempre “uma coisa agradável” por dia, o que não é o mesmo que ensinar como se deva ser bom. Pode elaborar-se um *Diário da Amabilidade* (ver www.actsofkindness.org; Shapiro 2004: 403). Sendo incentivada uma atitude optimista (o antídoto para a depressão e a baixa realização), como um 5.º jogo (8.ª actividade-modelo – M II), seguem-se as instruções de Shapiro (2004: 190), traduzidas e adaptadas, na modalidade “do contador de histórias”, mas para pais:

Durante uma semana, conta histórias positivas à tua família durante o jantar. Não é preciso que as inventes, pensa antes numa coisa positiva que te tenha acontecido durante o dia, mesmo tratando-se de um pequeno momento do dia. Se procurares bem, encontrarás uma coisa boa para contares, mesmo no pior dos dias. Com uma série de dias a fazeres isso, talvez notes que a tua prática vai mudado e asseguro-te que vai fazer uma grande diferença na tua vida e na dos teus filhos.

Modelamos afecto, conduta e cognição no contacto com aqueles com quem convivemos e de quem gostemos, pelo que não se deva esconder dos filhos os aborrecimentos, ao invés de os partilhar, segundo *modelos positivos* e práticas de vida coerentes. Outro 6.º jogo, na modalidade/domínio afectivo-comportamental (9.ª actividade-modelo – M II), foi a construção de um outro tipo de diário (distinto do *Diário da Amabilidade*), onde se apontaram *as coisas* “boas” que realizámos, sendo dada uma “estrela” (no

valor de um ponto), para serem juntos 10 pontos, o que dá uma “prenda” (técnica de aprendizagem por sistema de pontuação).

No módulo III (M III – área cognitiva), aprendeu-se a lidar e a resolver frustrações e conflitos, forma consistente de se procurar ser feliz e bem sucedido, por esforço, empenho e motivação. O 1.º jogo cognitivo (10.ª actividade-modelo – M III) consiste em estimular o gosto pela leitura – uma “biblioterapia” (Lipman 1991, 1992, s/d; Johnson 1990a, 1990b; Comissão Nacional da UNESCO 1998; ver www.peace-ed.org/www.nasc.us/s_nasc/sec.asp?CID=163&DID=28538). Essa é uma ajuda na interpretação de significados por leituras, o que é outro tipo de modelagem positiva de heróis de histórias. As crianças acreditam nas narrativas e devemos agir como modelos positivos.

Adequam-se histórias fantásticas, como quando ficamos longamente a reflectir no que seja inusitado, para representações internas da vida íntima, mas que não são nossas. Segue-se um “jogo de histórias”, um 2.º jogo cognitivo (11.ª actividade-modelo – M III), baseado na imaginação e que leva a recompensa do esforço e fantasia criativa. Dos 5 aos 12 anos, quando se justifica a recompensa, são necessários os seguintes materiais: Cartões com início de histórias “Conta uma história sobre...”; 100 fichas; três caixas de sapatos de criança (uma com fichas pequenas; outra com os cartões e a terceira com os prémios – brinquedos, guloseimas...) e outras caixas pequenas; brinquedos e guloseimas como prémios. Mete-se a mão na caixa dos cartões e tira-se um, sem ver. Quando seja o/a mais pequeno/a iniciar o jogo, ajuda-se. No final, recebe duas fichas e pergunta-se o significado da história, o seu ensinamento. Quando o aprenda, ganha outra ficha, a terceira. Com nove fichas, fecha os olhos e retira algo da “caixa das surpresas”.

As histórias podem ser gravadas, importando aperceber: Qual é a atitude do herói (e/ou do co-protagonista); como se resolvem os problemas; e que valores são representados na história. Não nos preocupando em ser feita uma narração perfeita pelas crianças, dão-se sugestões de Shapiro (2004: 204), traduzidas, nos temas: “Conta uma história sobre alguém que está triste, porque não tem amigos; ... alguém que gosta de ler; ... um animal perdido; ... um passeio a um parque de diversões; ... alguém que é despedido do trabalho; ... descobrir um tesouro perdido...”.

Metade dos temas convém serem positivos e divertidos e a outra metade reportar-se a problemas. É frequente que os que tenham atitudes negativas construam histórias em que acontecem coisas “más”, mesmo quando a frase inicial tem sentido positivo, sendo o inverso notado nas crianças com atitude positiva.

Por último, no módulo IV (M IV – área da consciência social), resolveram-se problemas interpessoais, para o tipo de dificuldade por se dar algo a outrem (12.^a actividade-modelo – M IV): Um pau e outro pau e um terceiro pau são fornecidos à criança pequena, para se perguntar: “Onde se põe?... Debaixo do braço?” Para se tomar conta dos três paus, outra mão é uma boa ajuda.

5. Avaliações e discussão dos dados

Os conteúdos utilizados pela primeira vez para educar foram bem aceites, tal como havia sido explorado com estudantes da Universidade do Minho em formação. Respondeu-se a perguntas, registado em categorias temáticas. Em situações pontuais, foi convocada a família, sendo elucidadas histórias e preenchido questionário de stress.

Factor de equilíbrio, a escola é protectora de crianças em risco ou crise (acidental ou de desenvolvimento), quando vivam com pessoas nem sempre emocionalmente estáveis e em ambientes seguros (Coie & Dodge 1998: 815). Na biblioteca, pais levaram os filhos a sessões abertas e permaneceram no local, acompanhando-os. Outros fizeram a sua formação em educação emocional, em tempo agendado.

Nas intervenções, aos actores foi elucidado o significado – razões para se aprender com várias linguagens. Ajudou-se uma ou outra criança “difícil” e captaram-se aspectos circunstanciais da sua história-caso, uma opção na ética de *care* ou *solicitude* (Zamith-Cruz 2009). Nem todos somos autónomos e independentes e há quem precise sempre de ajuda.

Avaliar é julgar segundo critérios: hetero-avaliação por professores e pais na biblioteca. Realimentaram-se esperanças e mudanças, quando se introduziu a vertente de formação de adultos.

No paradigma interpretativo (Burrell & Morgan 1973: 34) sobre a intervenção e a análise de dados fiáveis e sistemáticos, relacionaram-se

acções e agilizaram-se conceitos de educar com intencionalidade o carácter. Melhorou-se a *qualidade da acção* (Elliott 1991: 69; Somekh 1992, 1988: 164) por “caderno de sugestões” na biblioteca. Gerou-se *teoria da acção* que inclui “uma crítica do papel do contexto escolar, ao condicionar e modelar essa mesma acção” (Carr & Kemmis 1986): ênfase dominante em *ter* (sucesso na escola, diploma, emprego, dinheiro, casa, barco...) em detrimento de *ser-com-outros*.

A intervenção psicológica justificou-se na irritabilidade (emoção negativa), dificuldade no controlo atencional, impulsividade, défice cognitivo e/ou hiperactividade. Observaram-se sempre crianças que se zangaram, enfureceram, desobedeceram, manifestaram negativismo. Algumas, maiores de 8 anos, foram agressivas o que, de acordo com a nomenclatura de Lahey e Loeber (1994), indica “perturbação de oposição e desafio”. Tiveram explosões de fúria, foram repetidamente desobedientes, insultaram colegas de jogo e opuseram-se. Nesse sentido, depois daquela idade, podem vir a mentir (não simplesmente a fantasiar), destroem e as brigas são *feias*. Ensinámos a gerir conflitos, entre outras acções de auto-domínio.

Primeiro, as expressões orais ou escritas organizaram-se *a posteriori* nas categorias, não ordenadas: (1) Grandes invenções e descoberta; (2) Religião católica; (3) Natureza; (4) Humanidade; (5) Actividades escolares (antecipadas ou vividas), professores e colegas; (6) Cordialidade e demonstrações de apreço pela autora e por jogadores de futebol; (7) Perguntas relacionadas consigo e amor, trabalho e amizade na família; (8) Perguntas dirigidas a políticos, entre outros; (9) Passado histórico; (10) Calamidades do presente (e futebol); (11) Futuro aberto; (12) Alguém pode saber tudo?; e (13) Questões factuais, inimagináveis e/ou relativas ao Maravilhoso.

Existirão sempre mensagens subjacentes a quaisquer relatos, como na 11.^a actividade-modelo – Módulo II – (verbal)cognitiva.

Na maioria de casos, a personagem central das histórias era realista, capaz de desejar alguém ou algo, com determinação e sendo esforçada para o atingir (ser amigo, ajudar outros, mostrar-se amável...), sentimentos mais positivos do que negativos e até sabendo manejar sentimentos negativos.

Anotou-se a atitude com que o herói afrontava as vicissitudes. Quando a história começava com chave positiva/início, os relatos nem

vieram a reflectir dificuldades, em atenção ao ponto de vista do protagonista. Registou-se quem resolveu o problema (herói ou co-protagonista). Quis-se saber se tinha modos diferentes de resolver situações problemáticas distintas ou se repetiam a resolução do dilema.

Para se interpretarem indicadores não verbais de mal-estar da criança, utilizou-se um questionário, com itens para os dois domínios: Características das histórias (contadas ou escritas) e sintomas observados. Foram sintomas as queixas físicas frequentes (dor de estômago ou de cabeça, cansaço...), o evitar da escola, amigos e actividades comuns, o aumento de actividades de “escape” (ver televisão, sem outros interesses), os tiques (como tirar cabelo) ou beliscar-se.

Teve-se também em atenção histórias que cumpriram critérios narrativos: (1) relatos negativos ou pessimistas; relatos breves e/ou sem mensagem/significado; relatos com heróis que se saíam mal nas aventuras, relatos com envolvimento sombrio e triste; relatos em que raramente eram resolvidos os problemas; relatos cuja conclusão indicasse que o herói (ou outros) fosse *vitimizado* ou agressor.

As vidas contadas mostraram possuímos *padrões narrativos*, definirmos alvos para os protagonistas de histórias, fazendo-os reagir de modo específico. Para além dos atributos dos heróis, dos enredos concretos e evolução das acções daqueles, as crianças estabelecem um *saber abstracto* sobre o que é pensar e o que acontece ou deve acontecer numa “boa” história – bem articuladas as experiências no tempo e no espaço, sem hiatos ou factores absurdos.

Referências

- Alexander, R. J. (2005). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Cambridge: Dialogos.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their Works: An Introduction to the Methods of Action Research*. London: Routledge.
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP) (1997). Practice parameters for the assessment and treatment of children and adolescents with conduct disorder. *Journal of AACAP* 1997, 36 (10 Suppl.): 2S-39S.
- American Psychiatric Association (APA) (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (Fourth Edition-text revision: DSM-IV-TR). Lisboa: CLIMEPSI Editores.

- Angryis, C. & Shön, D. (1974). *Theory of Practice: Increasing Professional Effectiveness*. N.Y.: Jossey-Bass.
- Barnet, A. & Barnet, R. (1998). *The Youngest Mind*. N.Y.: Simon & Schuster (edição argentina: *El Pensamiento del Bebé*. Buenos Aires: Ediciones B Argentina, 2000).
- Bennet, W. J. (1995). *Book of Virtues*. N.Y.: Simon & Schuster.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. London: Free Press.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1973). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Buss, A. H. (1995). *Personality: Temperament, Social Behaviour, and the Self*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Chess, S. & Thomas, A. (1996). *Temperament: Theory and Practice*. N.Y.: Brunner/Mazel.
- Cleghorn, P. (2002). Why philosophy with children? *Education Review* 15(2): 47-51.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). "Peer group behaviour and social status". In: S. Asher, & J. D. Coie (eds.), *Peer Rejection in Childhood*, 17-59. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Coie, J. D. & Dodge, K. (1998). "Aggression and anti-social behaviour". In: W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. N.Y.: Wiley.
- COMISSÃO NACIONAL DA UNESCO (1998). *Todos os Seres Humanos – Manual da Educação para os Direitos do Homem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Corman, L. (1967). *Le Test du Dessin de Famille dans la Pratique Médico-Pédagogique*. Paris: PUF, 2^e éd..
- Costa, A. (2001) (ed.). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Davidson, R. (2002). Toward a biology of personality and emotion. *Annals of the New York Academy of Sciences* 935: 191-207.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Bono, E. (1991). *Teaching Thinking*. London: Penguin Books.
- De Bono, E. (1991). *Enquiring Children, Challenging Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes & Philadelphia: Open University Press.
- Fisher, R. (1990). *Teaching Children to Think*. Cheltenham, U.K.: Stanley Thornes.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Lisboa: Celta.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and how Schools Should Teach*. N.Y.: Basic Books.
- Goodenough, F. (1926). *Measurement of Intelligence by Drawings*. Chicago: World Books Company (edição francesa: *L'intelligence d'après le Dessin*. Paris: PUF, 1957).

- Goodson, I. (1991). "Teachers' Lives and Educational Research". In: I. F. Goodson & R. Walker (eds.), *Biography, Identity and Schooling: Episodes in Educational Research*. London: Falmer Press.
- Goodson, I. (1992). "Studying Teachers' Lives, an Emergent Field of Inquiry". In: I. Goodson (ed.), *Studying Teachers' Lives*, 1-17. London: Routledge.
- Goodson, I. F. [1995] (2000). "Dar Voz aos Professores: As Histórias de Vida dos Professores e o Desenvolvimento Profissional". In: A.A.V.V., *Vidas de Professores*, 63-78, 2.^a edição. Porto: Porto Editora.
- Greenberg, L. & Pascual-Leone, J. (1995). "A Dialectical Constructivist Approach to Experiential Change" In: R. A. Neimeyer & M. J. Mahoney (1995) (orgs.), *Constructivism in Psychotherapy*, 169-191. Washington, DC: American Psychological Association (edição brasileira: *Construtivismo em Psicoterapia*, 140-158. S. Paulo: ArtMed, 1997).
- Hollon, S. & Beck, A. (1994). "Cognitive and Cognitive-Behavioural Therapies". In: A. E. Bergin & S. Garfield (Eds.), *Handbook of Psychotherapy and Behavioural Change* (4th edition, 428-466). N.Y.: John Wiley & Sons.
- Johnson, A. (1990a). *O Valor da Auto-Disciplina: A História de Alexander Graham Bell*. Mem Martins: Resomnia Editores.
- Johnson, A. (1990b). *O valor da Aprendizagem: A História de Marie Curie*. Mem Martins: Resomnia Editores.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. London: Sage.
- Ladd, G. (1999). Peer relationship and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology* 50, 1999.
- Ladd, G., Birch, S., & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development* 70: 1373-1400.
- Lahey, B. & Loeber, R. (1994). "Framework for a Developmental Model of Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder". In: D. Routh (ed.), *Disruptive Behaviour Disorders in Childhood*. N.Y.: Plenum Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality* 1: 141-169.
- Levick, M. (1998). *What I'm Saying: What Children Tell us Through their Art*. Iowa: Dubuque.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1992). *Pimpa*. Lisboa: Cooperativa de Educação e Ensino «A Torre».
- Lipman, M. (sem data). *Elfi*. Lisboa: Cooperativa de Educação e Ensino «A Torre».
- Lykken, D. & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science* 7: 186-189.
- Marina, J. A. (2007). *Aprender a Viver*. Lisboa: Sudoeste Editora.
- McCutcheon, G. & Jung, B. (1990). Alternative perspectives on action research. *Theory into Practice* 29: 144-151.
- Mostow, A., Izard, C., Fine, S., & Trentacosta, C. (2002). Modelling emotional, cognitive, and behavioural predictors of peer acceptance. *Child Development* 73: 1775-1787.

- Parker, J., & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin* 102: 357-389.
- Peck, M. S. (2003). *O Caminho Menos Percorrido*. Lisboa: Edição Jornal Público.
- Perry, B. D., Pollard, R. A., Blakley, T. L., Baker, W. L., & Vigilante, D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation, and "use-dependent" development of the brain: How "states" become "traits". *Infant Mental Health Journal* 16: 271-291.
- Pianta, R. (2006). "Schools, schooling, and development psychopathology". In: D. Cicchetti, & D. Cohen (eds.), *Development Psychopathology*, Vol. I, 494-529. N.Y.: John Wiley & Sons.
- Richman, N. & Graham, P. J. (1982). *Preschool to School: A Behavioural Study*. London: Academic Press.
- Robins L. N. (1991). Conduct disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 32: 193-212.
- Rutter, M. & Giller, H. (1983). *Juvenile Delinquency: Trends and Perspective*. Harmondsworth: Penguin Book.
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (2000). *La Conducta Antisocial de los Jóvenes*. Barcelona: Paidós.
- Ryan, K. & Bohlin, K. E. (1999). *Building Character in Schools*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Shapiro, L. (2001). *La Inteligencia Emocional de los Niños*. Madrid: Suma de Letras.
- Shapiro, L. (2004). *El Lenguaje Secreto de los Niños: Cómo Comprender lo que tus Hijos Intentan Decirte*. Barcelona: Urano.
- Shaw, D. & Emory, R. (1988). Chronic family adversity and school-age children's adjustment. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 27: 200-226.
- Sherritt, N. (1997). Process as Content. In: A. Costa & R. Liebmann (eds.), *Envisioning Process as Content: Towards a Renaissance Curriculum*, 63-75. California: Corwin Press.
- Smith, L. F. & Graham, S. (2009). Children's conceptions of thinking: Developing thinking skills with primary school children. *The International Journal of Creativity & Problem Solving* 19(1): 33-52.
- Smith, M. & Walden, T. (1998). Development trends in emotion understanding among a diverse sample of African-American preschool children. *Journal of Applied Development Psychology* 19: 177-197.
- Somekh, B. (1988). "Action-Research and Collaborative School Development". In: R. McBride (ed.), *The In-Service Training of Teachers*. London: Falmer Press.
- Somekh, B. (1992). Inhabiting each other's castles: Towards knowledge and initial growth through collaboration. *Educational Action-Research* 2(3): 357-382.
- Sparrow, J. (2005). A importância dos primeiros anos. Entrevista a Joshua D. Sparrow. *Jornal O Público*, nº 5724, de 26 de Novembro de 2005 – *Revista Xis – Ideias para Pensar* 336: 15-18.
- Teicher, M. H. (2002). Neurobiologia del mal-trato. *Investigación y Ciencia*, Maio de 2002, 59-67.
- Trentacosta, C., & Izard, C. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion* 7: 77-88.
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. London: Sage, 2nd ed.
- Wentzel, K. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development* 62: 1066-1078.

- Wentzel, K., & Asher, S. (1995). Academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development* 66: 754-763.
- Wilson, J. & Herrnstein, R. (1985). *Crime and Human Nature*. N.Y.: Simon and Shuster.
- Wilson, V. (2000). Can thinking skills be taught? *Spotlight* 79: Scottish Council for Research in Education. www.scre.ac.uk/scot-research/thinking/index.html. (acessível em 3 de Junho de 2006).
- Zamith-Cruz, J. (2009). Método de *Grounded Theory* aplicado à escuta ética de professoras na meia-idade. *X Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação – Investigar, Avaliar, Descentralizar*, 118-121. Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação, Bragança, 30 de Abril, 1 e 2 de Maio de 2009.

Pesquisa em rede

www.helpothers.org (acessível em 6 de Julho de 2009)

www.actsofkindness.org (acessível em 6 de Julho de 2009)

www.peace-ed.org (acessível em 6 de Julho de 2009)

www.nasc.us/s_nasc/sec.asp?CID=163&DID=28538 (acessível em 6 de Julho de 2009)

www.flipkart.com/goodness-fit...chess.../0876308930-a9w3fai1d (acessível em 27 de Outubro de 2009).