

RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Ana Cláudia Caleiro Silva Santos

«Não fui eu!»:

A Mentira na Infância

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre de Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar



Instituto Superior de Educação e Ciências

6 de julho de 2015

RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Ana Cláudia Caleiro Silva Santos

Orientadora: Ana Patrícia Almeida

«Não fui eu!»:

A Mentira na Infância

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre de Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar



Instituto Superior de Educação e Ciências

6 de julho de 2015

Agradecimentos

Dedico este meu trabalho a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram e contribuem para a minha formação como pessoa. Sem dúvida e com grandioso destaque, coloco os meus pais, a minha mãe Ana Paula Caleiro, e o meu pai José Santos. Estas duas personagens ativas na minha vida contribuíram para me tornar a pessoa que sou hoje. Que ambos tenham sempre no seu coração o grande amor e gratidão que sinto por eles.

Ao meu noivo Fábio Pereira, pelo tempo que tão pouco lhe dediquei, em prol do presente trabalho. O seu amor esteve sempre presente, capaz de me alegrar e dar forças para continuar.

À minha grande amiga Inês Martins, pela sua presença, apoio, orientação e ajuda preciosa na realização deste trabalho. A sua força permitiu que a minha também persistisse.

À minha orientadora Ana Patrícia Almeida que, mesmo com o seu tempo bastante preenchido, conseguiu disponibilizar algum para me ajudar, apoiando as minhas decisões e sugerindo ideias, perspetivas e correções que se revelaram imprescindíveis.

Por fim, mas não menos importante, agradeço às educadoras Rosa e Carmo, pelo carinho, atenção e confiança depositados em mim, bem como a todas as crianças da sala de S. Gonçalo pelas alegrias inigualáveis que me deram ao longo deste ano de estágio profissionalizante.

Obrigada e obrigada

Resumo

O presente estudo centra-se na temática da mentira, em crianças em idade pré-escolar, mais propriamente nas faixas etárias dos três aos cinco anos, tendo por objetivo principal compreender quais os motivos que estão associados à ocorrência da mentira na infância. As questões que estruturam a atual investigação são as seguintes: a) Quais os motivos que levam a criança a mentir?; b) A mentira surge como resposta-medo/receio ou como resposta-imaginação?; c) Qual o papel do adulto (educadores/pais) na autorregulação do comportamento das crianças?. Através destas pretendeu-se: 1) Conhecer os motivos que levam a que a mentira ocorra na infância; 2) Conhecer os comportamentos associados à mentira; 3) Compreender qual o papel a desempenhar pelo adulto na autorregulação deste comportamento. Foi adotada, como opção metodológica, a investigação qualitativa e interpretativa, baseada em entrevistas às educadoras e crianças, bem como, uma experiência-vídeo feita às crianças de modo a analisar os seus comportamentos. Os principais resultados obtidos no decorrer da investigação prendem-se com o facto de a mentira surgir como recurso, utilizado pela criança, para “escapar” à reação do adulto, em que esta tem a perceção de uma possível reação negativa. A imaginação revelou-se um elemento fundamental, diferenciando-se consoante as faixas etárias. No que respeita à resposta dos adultos relativamente à mentira, a estratégia de intervenção mais destacada pelos educadores foram a conversação ponderada e a explicação.

Palavras-chave: Moralidade; Desenvolvimento Moral; Mentira; Infância.

Abstract

This study is focused on the theme “lie”, with children of preschool, more specifically with ages between three and five years old, with the objective to understand the main reasons that lead children to lie. a) What are the reasons that lead children to lie; b) The lie is a response to fear or a response to imagination?; c) What is the role of adults (educators/parents) in the regulation of children’s behavior? Through these, we aim to: 1) Understand the reasons that lead the lie to occur in childhood; 2) Know the behaviors associated with the lie; 3) Understand the role of the adult in the regulation of this behavior. It was adopted as a methodology, the qualitative and interpretative research, based on interviews with teachers and children, as well as an experience-video made with children in order to analyze their behavior. The main results obtained during this investigation relate to the fact that the lie emerge as a resource, used by the child to "escape" to the adult's reaction, as he has the perception of a possible negative reaction. The imagination has proven to be a key element, differing depending on age groups. Regarding the adult response in relation to lie, the most outstanding strategy of intervention highlighted by educators was weighted conversation and explanation.

Key words: morality, lie, childhood.

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução..... | 1 |
| 1. Quadro de referência teórico..... | 3 |
| 1.1 Uma abordagem à moralidade..... | 3 |
| 1.2 A mentira..... | 6 |
| 2. Problematização e Metodologia..... | 8 |
| 2.1 Problemática..... | 8 |
| 2.2 Paradigma..... | 9 |
| 2.3 Design de estudo..... | 15 |
| 2.4 Participantes..... | 15 |
| 2.5 Instrumentos..... | 17 |
| 2.5.1 Descrição da Experiência-vídeo..... | 17 |
| 2.5.2 Entrevista..... | 20 |
| 3. Resultados..... | 23 |
| 3.1 Análise Individual das entrevistas realizadas às educadoras..... | 23 |
| Análise à Entrevista da Educadora 1..... | 23 |
| Análise à Entrevista da Educadora 2..... | 24 |
| Análise à Entrevista da Educadora 3..... | 25 |
| Análise à Entrevista da Educadora 4..... | 26 |
| 3.2 Análise Geral e Comparativa das Entrevistas às Educadoras..... | 27 |
| 3.3 Análise às Entrevistas das Crianças de três anos..... | 30 |
| 3.4 Análise às Entrevistas das Crianças de cinco anos..... | 31 |
| 3.6 Análise Global e Comparativa às Entrevistas das Crianças (3 e 5 anos)..... | 32 |
| 3.7 Análise Global e Comparativa da Experiência-vídeo: | |
| Individual e Pares (3 e 5 anos)..... | 35 |
| 3.7.1 Situação Individual..... | 35 |
| 3.7.2 Situação a Pares..... | 35 |
| 3.8 Situação Grupo de 4 elementos..... | 37 |
| 3.8.1 Situação Grupo de 3 anos..... | 37 |
| 3.8.2 Situação Grupo de 5 anos..... | 38 |
| 3.9 Análise Global Comparativa da Experiência-vídeo: | |
| Situação Grupos- 3 e 5 anos..... | 39 |
| 4. Resultados..... | 41 |
| 5. Considerações Finais..... | 47 |

| | |
|---|-----|
| Referências Bibliográficas..... | 49 |
| Anexos..... | 53 |
| Entrevista à Educadora 1 | 54 |
| Entrevista à Educadora 2 | 59 |
| Entrevista à Educadora 3 | 63 |
| Entrevista à Educadora 4 | 70 |
| Grelha de Análise de Conteúdo - Entrevista Educadora 1..... | 73 |
| Grelha de Análise de Conteúdo - Entrevista Educadora 2..... | 78 |
| Grelha de Análise de Conteúdo - Entrevista Educadora 3..... | 83 |
| Grelha de Análise de Conteúdo - Entrevista Educadora 4..... | 89 |
| Entrevistas - Crianças de três anos | 95 |
| Vídeos - “Tomar conta de doces” Crianças de três anos: | |
| Individual e a Pares..... | 105 |
| Vídeos - “Tomar conta de doces” Crianças de cinco anos: | |
| Individual e Pares..... | 112 |
| Vídeo - “Tomar conta de doces”- Grupo de 4 elementos: | |
| Experiência de Grupo- 5 anos..... | 124 |
| Vídeo - “Tomar conta de doces” - Grupo de 4 elementos: | |
| Experiência de Grupo - 3 anos..... | 129 |
| Guião de Entrevista às Educadoras..... | 133 |
| Guião de entrevista às crianças | 135 |
| Pedido de Autorização | 136 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Ilustração 1- Estrutura da sala - Experiência-vídeo | 19 |
|---|----|

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Duração Experiência - 5 anos..... | 18 |
| Tabela 2 - Duração Experiência - 3 anos..... | 18 |
| Tabela 3 Duração Entrevistas - 3 anos | 22 |
| Tabela 4 Duração Entrevistas - 5 anos | 22 |

Introdução

A consecução do presente trabalho empírico, surge no âmbito do desenvolvimento da dissertação de mestrado, em Educação Pré-escolar.

O principal objetivo é investigar a mentira na infância no sentido de compreender quais os motivos que levam a criança a mentir, numa perspetiva pessoal e comportamental da mesma.

A escolha da temática “A mentira na infância” surgiu pela curiosidade e vontade de conhecer cada vez mais e melhor a criança. Há uma tendência natural no ser humano em questionar-se e, uma tentativa de compreender o mundo que o rodeia. A criança, é, por sua vez, ela própria uma constante descoberta, no sentido em que todos os dias tem algo novo e interessante para nos mostrar, surpreendendo-nos. Este interesse surge no decorrer do estágio profissionalizante, onde também se realizou a presente investigação, numa instituição instalada no Concelho de Sintra, centrando-se numa sala de pré-escolar com crianças de cinco e três anos.

Seguindo o pensamento de Zeichener e Liston (1996) considera-se que há aspetos constituintes das práticas do professor reflexivo como, analisar e enfrentar os dilemas que se colocam na sua atividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional. Encontrar uma postura profissional na área da educação passa por identificar problemáticas encontrando respostas para as mesmas, querendo assim intervir o mais adaptado possível às características da criança.

De modo a encontrar possíveis respostas adotaram-se as seguintes questões e objetivos, nomeadamente:

- Quais os motivos que levam a criança a mentir?
- A mentira surge como resposta-medo/receio ou como resposta-imaginação?
- Qual o papel do adulto (educadores/pais) na autorregulação do comportamento das crianças?

Sendo que os objetivos pretendidos para a presente investigação são:

- a) Conhecer os motivos que levam a que a mentira ocorra na infância.
- b) Conhecer os comportamentos associados à mentira.

- c) Compreender qual o papel a desempenhar pelo adulto na autorregulação deste comportamento.

A presente dissertação será organizada de forma a oferecer ao leitor uma compreensão objetiva e concreta do tema a abordar. Assim, primeiramente, apresentar-se-á uma abordagem a nível teórico, fazendo-se referência ao desenvolvimento moral e à mentira, sendo que o primeiro faz parte, também ele, da educação onde se insere a temática principal. Seguidamente será desenvolvida a problematização e metodologia, os quais delineiam a investigação. De modo a dar a conhecer os resultados obtidos, evidenciar-se-á uma síntese individual e comparativa de toda a informação recolhida. Terminando com uma conclusão, onde será referido um balanço geral e sintético de todo o estudo.

Capítulo 1

1. Quadro de referência teórico

Muitos estudos têm sido dedicados ao desenvolvimento da criança, com o intuito de compreendê-la melhor, diferenciando-a assim do adulto. Autores como Piaget, Freud Gessel, Kohlberg, Bandura, Wallon, Vygotsky têm vindo a dedicar-se ao tema do desenvolvimento integral da criança, nomeadamente o desenvolvimento moral de entre estes aquele que se dedicou de forma especial foi Kohlberg, definindo níveis de moralidade associados à infância.

Um dos domínios em que os estudos se foram desenvolvendo foi na área do desenvolvimento moral, sendo que dentro deste domínio a mentira e o seu estudo na infância tornou-se relevante.

A mentira tendeu, durante muito tempo, a ser entendida como um comportamento não adotado pela criança, colocando, assim em causa o seu poder de imaginação e averiguação do mundo que a rodeia. De acordo com Rideau (1984) as crianças de facto mentem e o adulto tem um papel fundamental no decifrar das ideias e pensamentos da mesma, pois só assim conseguirá conhecê-la integralmente. É um processo complexo, mas, no entanto, possível e essencial, no sentido de prepará-la e envolvê-la na sociedade.

De forma a desenvolver esta temática opta-se por organizar este capítulo do quadro teórico fazendo inicialmente uma abordagem à moralidade, compreendendo assim como esta se desenvolve e a sua relevância no desenvolvimento da criança sendo feita referência à temática principal, a mentira, de forma a compreendê-la analisando várias perspetivas.

1.1 Uma abordagem à moralidade

De modo a abordar o tema da mentira de uma forma integral é necessário encontrar respostas a outras questões que estão inevitavelmente interligadas ao tema.

Falar em moralidade remete-nos imediatamente para aquilo que faz de nós seres racionais e capazes de viver em sociedade. Como afirma Lourenço (2002) a moralidade consiste no respeito por certas normas e princípios, sendo que, o juízo moral remete

para a consciência da obrigação imposta pelas regras ao invés da ação moral que consiste num cumprimento ou não dessas mesmas regras.

Kohlberg (1984, citado por Lourenço, 2002) refere que “a essência da moralidade reside mais no sentido de justiça do que, propriamente, no respeito pelas normas sociais ou mesmo morais.” (p.29).

O cumprimento ou não das regras não é o que irá então definir a bondade ou malícia do ato, mas sim a finalidade do mesmo, se este tiver em vista um bem maior. Todo o ser humano depara-se no seu dia-a-dia com situações em que a voz da sua consciência lhe indica o trajeto a seguir, mas nem sempre se age de acordo com aquilo que se espera socialmente, há vários indicadores que se colocam no momento de qualquer decisão.

Os estudos de Kohlberg revelam que a criança a nível moral até aos nove anos é pré-convencional, pois estas visam ter em conta as normas sociais e morais como algo que remete para o “exterior” e só deverão ser cumpridas por respeito àqueles que veem como superiores, assim sendo as normas não foram assimiladas, mas sim aceites momentaneamente (citado por Lourenço, 1992).

Uma questão colocada por Lourenço (2002) que se torna relevante para o presente estudo será a seguinte: “Como se torna moral uma criança à medida que cresce?”. De modo a responder a tal questão, aborda os três níveis de desenvolvimento definidos por Kohlberg, nomeadamente, o nível pré-convencional (crianças até 9 anos), o nível convencional (adolescentes e adultos) e o nível pós convencional (minorias dos adultos). Cada nível de moralidade é acompanhado por dois estádios de desenvolvimento moral, em que o segundo estádio é mais desenvolvido que o primeiro. Em relação à moralidade pré-convencional, sendo esta a que se revela importante para o presente estudo, é acompanhada pelo *estádio 1: A moral do castigo* e o *estádio 2: A moral do interesse*. O primeiro estádio representa uma atitude de acatar ordens de um modelo da criança, onde o castigo é o resultado de uma ação incorreta, não havendo uma perspetiva moral. Enquanto que o segundo estádio, aponta para a existência de uma intenção de agir corretamente para retirar dessa mesma ação algo positivo para a criança, como o próprio nome indica, em prol do *interesse*.

As crianças a partir dos 10/11 anos tendem a ter uma consciência interior do que é moralmente correto, sendo que as crianças mais pequenas dispersam, resultando num discurso mais incoerente quando confrontadas com determinada ação/atitude (Lourenço, 1992).

A criança reconhece a imoralidade de acordo com o seu nível de desenvolvimento e tende a avaliar, de acordo com o desrespeito ou não para com a autoridade. O que esta valoriza são as consequências de determinado ato, aquilo que vê a “olho nu”. A ação que resulte de uma repreensão e/ou castigo é considerada má, resultando assim de uma moralidade heterónoma¹, ou seja, resultante de uma moralidade pré-convencional.

Para Mantoy (1987) “mesmo quando a consciência moral da criança é despertada, continua por muito tempo dependente do exterior” (p.161), sublinhando que apenas atingirá a sua própria moralidade quando esta resultar numa “exigência da própria pessoa” (idem, p.161). Para este autor, a moralidade, dos pais, professores e do meio, representa uma alta influência no mundo da criança.

Grave e Walsh (2003) defendem que a criança não poderá deixar de sofrer influências do contexto onde está inserida, pois este molda-se à sua presença e vice-versa. Pensar nas crianças, sem ter em consideração as situações da vida real, incluindo o meio onde estão inseridas, é desprezar o significado de todas as suas ações. Boudon (1990) completa esta ideia referindo que “o meio social em que os indivíduos são criados produz vantagens/desvantagens cognitivas e culturais que resultam em diferentes níveis de sucesso.” (p.81). Existem determinados factos que condicionam o meio social, como a falta de emprego e as carências sociais que vão colocar em causa o bem-estar da criança e este influenciará o seu desenvolvimento.

Para Piaget (1967, citado por Thong, 1987), o realismo moral consiste na tendência que a criança tem “em considerar os deveres e os valores, com eles relacionados, como subsistindo em si, independentes da consciência, e como impondo-se obrigatoriamente, sejam quais forem as circunstâncias nas quais o indivíduo esteja implicado” (Piaget, 1932, citado por Thong, p.55). Thong (1987) afirma que o *realismo moral*² é o resultado das imposições vindas por parte do adulto.

De acordo com Schaffer (1996) as crianças “são processadores ativos das experiências que enfrentam”, os seus comportamentos resultam das interpretações

¹ A moralidade heterónoma é um conceito utilizado por Piaget (1932/73), que consiste numa moralidade dependente do “exterior”, em que a criança age de acordo com uma autoridade, ou seja, obedecendo com receio da reação da mesma.

² Citado por Thong (1967), Piaget (1954) defende que “no realismo moral, «a norma em formação é sentida como exterior ao indivíduo, como existente em si mesma; não é generalizável, está ligada a certas configurações mas é, por assim dizer, projetada no real, existindo duma maneira quase substancial» (p.148).

daquilo que as rodeia. Assim sendo, “em qualquer situação social as crianças controlam, refletem sobre a informação apresentada e avaliam-na; o modo como reagem depende intimamente de uma tal avaliação.” (p.183).

1.2 A mentira

Para Chazaud e Bray (1971) as crianças, dos três aos sete anos de idade, encontram-se no período em que tomam consciência de si próprias, desenvolvendo a noção do “Eu”. A descoberta do mundo que as rodeia e de si próprias é um processo minucioso, onde tudo o que veem é uma descoberta levando a uma descodificação lenta ou imediata da mesma.

Segundo Brazelton (1995), “todas as crianças de 4 anos mentem. Uma imaginação fértil é sinal de saúde emocional por volta dos quatro e cinco anos de idade - *mesmo* que leve a mentiras.” (p.381). Mentir faz, então, parte do desenvolvimento da criança, sendo resultado da sua capacidade de imaginação que está associada à criação de novas situações que podem não corresponder à realidade. Cabe ao adulto estar atento, não privando a criança de tal, mas ajudando-a a reconhecer e distinguir o correto do incorreto, revelando-se um orientador. O imaginário da criança transporta-a para um mundo irreal, em que esta acredita fielmente neste. À medida que vai adquirindo uma maior maturidade, percepção do que é a mentira e a sua utilização, passa a ter um meio de resposta para situações que fujam ao seu controlo.

Mantoy (1972) refere que a “criança de três-quatro anos entra facilmente em efabulações, muito simplesmente porque distingue mal o real do imaginário, porque toma os seus sonhos pela realidade.” (p.55). O mesmo autor refere que a partir dos 5-6 anos a criança tem a noção do que é a mentira e utiliza-a com receio de ser castigada. No entanto, Spodek (2002), de acordo com uma experiência realizada, refere que as crianças tendem a ter comportamentos mais “exploratórios” e uma postura mais descontráida perante novas situações, desde que acompanhada por alguém conhecido. A criança mente com receio do castigo, contudo, estando sozinha ou acompanhada, adota posturas diferentes, independentemente do seu receio inicial.

O “outro” apresenta uma segurança para a criança. Esta perspectiva diferenciada, entre os comportamentos individuais e os pares, remete para a seguinte afirmação:

O indivíduo é essencialmente social. É-o não em consequência de contingências exteriores, mas em consequência de uma necessidade íntima. É-o geneticamente.

Henri Wallon (1946, citado por Leyens, 1979, p.15)

Outro autor a referir é Leyens (1979), que aborda a aprendizagem através da imitação, considerando que existem duas fases neste processo, a fase de *aquisição* (o sujeito-aluno aprende através da observação do comportamento do seu modelo) e a fase de *performance* (quando o sujeito-aluno reproduz o que observou). Uma criança, rodeada de modelos de aprendizagem, projetará, inevitavelmente, muitos desses comportamentos. Sendo os pais a maior relação de afeto modelo-sujeito, os comportamentos parentais têm um valor muito mais significativo. O comportamento por imitação consiste numa “ocorrência de uma semelhança entre um comportamento de um modelo e o de um sujeito, desde que o primeiro tenha servido de indício determinante para o segundo.” (p.50).

Thelen (1975, citado por Leyens, 1979) refere que provavelmente esta imitação da criança tem uma razão de ser, “talvez as crianças tentem imitar os pais porque sabem com razão, que isso muito provavelmente irá provocar um aumento de afecto e contacto.” (p.53). Esta afirmação teria de ter por base, segundo Leyens, a quantidade de atenção e de afeto que a criança recebe dos pais para que se pudesse determinar se o seu comportamento é influenciado ou meramente natural. Bandura (1971) adota a teoria da aprendizagem social, referindo que as aprendizagens, quando acompanhadas pela imitação, se tornam mais enriquecedoras.

É certo que as crianças mentem, mas é importante ter em conta a sua inocência, no sentido em que, o seu imaginário é, por vezes, inacessível ao adulto.

Thong (1987) alega que as crianças têm consciência das regras e das ordens estipuladas pelos adultos, respeitando-as religiosamente. Para a criança a obediência é “considerada um acto bom” (p55).

Para Wallon, (1945, citado por Thong, 1967) o pensamento da criança e do adulto não se dispersam, no que respeita ao seu conteúdo. A criança adota a linguagem e os modos de pensamento do meio adulto no qual se insere. Quando o pensamento

difere do adulto é porque este tem determinadas aptidões que a criança ainda não adquiriu.

Citando Sutter, Rideau (1984) a mentira é:

«afastar-se deliberadamente do sistema de comunicações socialmente admitido entre a realidade e certas formas de expressão.» (Sutter.) É francamente difícil delimitar com precisão as fronteiras entre a mentira, a cortesia, que admite que «nem sempre se pode dizer toda a verdade», a fantasia, que faz com que «os desejos pareçam realidade» e as «mentiras piedosas», que toda a gente se permite dizer.» (p.177).

Segundo o mesmo autor as crianças, de facto, mentem voluntariamente, mas a sua capacidade de separar, o sonho e o desejo da realidade, é incoerente não podendo o adulto acreditar religiosamente no seu testemunho. A criança irá, muitas vezes, dizer aquilo em que acredita e não propriamente aquilo que observa.

A criança satisfaz-se, vivendo num mundo imaginário, de acordo com a sua fantasia (Mantoy, 1972). A criança irá transformar e criar situações, até mesmo de elementos concretos, de acordo com aquilo que imagina, remetendo também para o animismo que personaliza o seu pensamento. O mesmo autor refere que estas manifestações imaginativas resultam numa manifestação de atitudes que fazem parte do íntimo da criança. Como não têm desenvolvido o pensamento crítico, as crianças revelam dificuldades em distinguir o real do imaginário, sendo necessário haver uma inteligência, que o adulto possui. Ao longo do seu desenvolvimento, as crianças vão tomando uma consciência progressiva do que é real e irreal. Esta consciencialização gradual deve-se, em grande parte, às aprendizagens a nível social que se traduzem em experiências que vão permitir o entendimento da diferenciação entre o que é correto e incorreto. Os pais, segundo o mesmo autor, deverão ter uma postura corretiva quando a criança utiliza a mentira, evitando assim que esta se torne compensadora.

É importante não confundir a mentira com a capacidade de imaginação da criança, segundo Tucker (1979), citando Piaget: “a criança não procura espontaneamente convencer os outros a aceitar verdades comuns, nem provar ou testar as suas opiniões, no período em que acredita que toda a gente pensa como ela.” (p.92). A criança apodera-se do animismo de modo a justificar variadas situações que a rodeiam. Assim a criança poderá culpabilizar os brinquedos de determinado

acontecimento ou acreditar que os comboios, para andar, comem biscoitos. Esta situação ocorre porque a criança acredita realmente que assim seja, pois este é o seu mundo animista que conhece e no qual acredita. Há uma incapacidade para dissociar o mundo interior do exterior. Esta perspectiva do mundo não é constante, sendo que deixa de existir de forma progressiva, tornando-se cada vez mais concreta à medida que a criança vai crescendo. É mais tendencioso, que este comportamento aconteça entre os dois e os três/quatro anos.

Indo ao encontro da ideia de Piaget, Xypas (1997) afirma que “as crianças não têm qualquer interesse pela procura das provas ou pelas justificações lógicas: elas acreditam logo naquilo que pensam e dão testemunhos de uma grande falta de habilidade nas discussões, se um opositor lhe pedir as suas razões.” (p.135). Limitando-se a transmitir o que pensam, não se verifica elaboração nas suas respostas, sendo assim mais imediatas. Deste modo, a criança não pode ser comparada a um adulto no sentido em que não adquire conhecimentos e aprendizagens como este. Só apreende aquilo que, para ela, é relevante e que seja adaptado à sua idade. A compreensão do mundo que a rodeia é descodificada consoante a sua capacidade de percepção (Tucker, 1979, p.90).

Para Piaget, as crianças, entre os dois e os sete anos, encontram-se no período pré-operatório. Este estágio vem antes do estágio das operações e consiste naquilo em que as crianças, nesta faixa etária, ainda não conseguem reproduzir. Uma das situações, que comprova a entrada da criança neste estágio, é o reconhecimento do seu próprio reflexo. Neste período, as crianças têm um pensamento simbólico, mostrando dificuldade em dominar as diferenças de determinado objeto (centralismo), recorrendo ao animismo e artificialismo. O realismo, também abordado por este autor, é “«uma tendência espontânea e imediata para confundir o significante com o significado, o interno com o externo, assim como o psíquico com o físico, prolongando-se pela participação e pela atitude mágica.»” (Piaget, 1926, citado por Thong, 1967, p.16). Assim sendo, a criança, devido à sua incoerência para com o mundo e para si própria, recorre a um mundo imaginário, criado por si. É, neste mundo, onde habita e onde cria as suas conclusões e respostas imediatas. De acordo com Piaget (1932) o realismo intelectual da criança resulta do seu comportamento social pelo realismo moral, este acontece, pois a criança procura incorporar o comportamento do adulto, obedecendo-lhe.

A criança tende a confundir o pensamento com a ação. Esta dificuldade de diferenciação, remete para o realismo abordado por Piaget. Este processo de pensamento da criança dificulta-lhe a separação entre o real e o irreal levando-a a confundir “sentimentos, desejos e pensamentos com a capacidade para afetar e alterar o mundo físico” (citado por Tucker, 1979, p.96). A mentira não poderá ser então comparada ao realismo do pensamento da criança, uma vez que existe uma falta de consistência e consciência no seu pensamento e conseqüentemente ação. Esta fase poderá prolongar-se até aos três anos de idade e vai desaparecendo consoante o seu desenvolvimento.

No mesmo sentido, Tucker (1979) defende que “a criança procura sempre um propósito, uma vez que para ela tudo na natureza tem justificação e motivação” sendo que “é possível que a criança confunda sentimentos, desejos, e pensamentos com a capacidade para afetar e alterar coisas do mundo físico”. (p.96) O seu pensamento é de certa forma limitado por aquilo que acredita, no sentido que poderá colocar em causa as suas ações.

Gesel (1943, citado por Thong, 1987) refere que a criança possui uma fantasia interior imensa e esta caracteriza o seu desenvolvimento. Entre os três e os cinco anos os seus sonhos aumentam consideravelmente e podem passar bastante tempo com companheiros imaginários e até mesmo personificar-se com elementos da sua vida e do seu dia a dia que lhe revelem importância, estas fantasias são de tal modo reais para elas que levam estes papéis muito a sério.

Brossier (1980) indo ao encontro de Mantoy, afirma que “para a criança, o real e o imaginário não têm fronteiras bem definidas. É frequente, erradamente, o adulto acusar a criança de mentirosa, pois a noção de verdade está ainda mal estabelecida nela.” (p. 327).

Thong (1987) refere que, uma vez que a criança não tem consciência da sua subjetividade, coloca tudo aquilo em que acredita num “plano único”. Isto acontece, pois existe um conflito entre as contribuições externas e internas. (p.54). Aquilo que a criança absorve do exterior e aquilo que advém de si própria são duas componentes conflituosas levando a respostas únicas. O mesmo autor afirma que o “animismo infantil consiste na tendência para considerar as coisas como vivas, dotadas de intenção e de consciência.” (p.54). Esta tendência criativa da criança, em qualquer situação, faz com que nós adultos nos questionemos, acerca da forma através da qual conseguem facilmente criar algo que, no pensamento do adulto, não seria possível ou seria de difícil

compreensão. Esta imaginação pura permite-nos compreender melhor muitas das respostas dadas pelas crianças.

De acordo com Schaffer (1996) as crianças não agem apenas consoante os desejos dos adultos, estas esforçam-se, por outro lado, por compreender as exigências com as quais se deparam e as quais têm de enfrentar. A criança será sempre influenciada pelo seu meio e irá agir de acordo com as “obrigações da sociedade”. O exemplo dado por este autor é o seguinte: “Uma criança com 3 anos de idade, quando interrogada se bater numa outra criança é bom ou mau, saberá a resposta socialmente correta” (p. 300). Ou seja, a criança sabe que se espera dela determinados padrões de comportamento e que lhe serão aplicadas punições caso vá contra este. O mesmo autor complementa que, a partir dos dois anos, a criança tende a comportar-se visando a receção de uma resposta positiva do adulto. Este comportamento é ponderado tendo em vista a sua aprovação. Enquanto que por volta dos cinco anos, em que a criança já é mais autónoma, o feedback do adulto não se revela tão determinante, uma vez que, a criança possui já, também ela, os seus próprios padrões de aprovação.

Quando a criança adota um comportamento e verifica que este não foi ao encontro do desejado, nomeadamente, do considerado correto e aceite pelo seu meio, tem tendência a optar por redimir-se, escondendo ou inventando outra versão do acontecimento. Tal como o adulto, que mente com a intenção de se refugiar da verdade que o incomoda, sabendo que poderá colocar em causa a sua imagem perante os outros, também a criança o fará, pois não quer ser repreendida por aqueles que são o seu modelo ou figura protetora. Como defende Brazelton (1995) a criança mente como forma de proteção fazendo um “esforço criativo” para ficar bem visto perante o adulto. (p.382). Sendo que aqui há um esforço tendencioso, em que as respostas dadas não se limitam ao imediato que resulta numa estruturação do pensamento mais elaborada de modo a convencer o outro.

Schaffer (1996) indica que “todo o comportamento tem um tom emocional, quer seja expresso por um adulto ou uma criança.”. Contudo as crianças “tendem a ter menos controlo sobre as manifestações emocionais e, portanto, os seus sentimentos são expressos e observados de forma mais imediata.” (p.15). O contexto das emoções é um fator muito importante na avaliação das situações, essencialmente no contexto das relações interpessoais. Sendo estas manifestações expressas de forma mais natural nas crianças, os adultos têm a capacidade de verificar “sinais emocionais que as crianças evidenciam nas suas expressões faciais.” (p.79). Contudo, a faixa etária dos cinco anos é

considerada por Nathan (1965) a idade nodal, em que a criança amadurece e se torna mais reservada, mostrando-se mais cautelosa perante as suas ações.

Fazendo uma análise do panorama geral da temática em estudo, pode dizer-se que mentir exige, tal como afirma Brazelton (1995), uma capacidade inata para a criatividade e imaginação. O autor refere ainda que a condenação extrema deste ato poderá levar a resultados pouco desejáveis, uma vez, que a consciência ainda se encontra em desenvolvimento e o importante é trabalhar no sentido de um pensamento, cada vez mais, consciente. Assim, torna-se necessário não adotar modos de intervenção extremos, traduzidos no desprezar de tais acontecimentos ou a sua sobrevalorização (zangando-se demasiado e dando demasiada atenção). Uma atitude de intervenção pouco equilibrada (o desprezar ou sobrevalorizar – atitudes extremas) resultará no despertar de interesse por parte da criança (o desprezar pode resultar na prática do comportamento transgressor, uma vez que, não terá como consequência a sua respetiva repreensão; e o sobrevalorizar poderá resultar na prática do mesmo comportamento, visto que a criança irá conseguir, desse modo, a atenção do adulto).

Capítulo 2

2. Problematização e Metodologia

2.1 Problemática

A temática abordada, “A mentira na Infância” mostrou-se relevante no sentido em que permitiu explorar e conhecer melhor as questões relacionadas com o desenvolvimento moral da criança. A criança à medida que vai crescendo adota comportamentos que a nível social são considerados corretos ou incorretos. Esta consciência moral vai ganhando um papel cada vez mais vincado nas suas ações, contudo, há uma tendência de em idade pré-escolar, agirem consoante a perspectiva do outro, não tendo, ela própria, uma distinção segura do moral e imoral, havendo assim uma influência externa bastante assente.

Ao longo dos estágios realizados, nas relações que se foram observando e vivenciando, foi possível encontrar situações de mentira tanto nas relações a pares como nas convivências em grande grupo.

Merton definiu o processo de deteção de um problema, sendo que este poderá concretizar-se em três elementos fundamentais, nomeadamente:

“criação de questões, isto é, o que se pretende saber, fundamentação da pesquisa, i.e., porque é que se quer saber; e especificação das questões, i.e., que questões particulares é necessário investigar para se obter respostas aos problemas levantados.” (1959, citado por Moreira, 1994, p.20)

O problema que originou a presente investigação incidiu em ocorrências assistidas com crianças em idade pré-escolar, que utilizavam a mentira e/ou imaginação para se desculparem ou até mesmo criarem uma determinada situação.

De acordo com Bell, a definição de uma problemática e todo o processo que envolve as respostas à mesma, podem não ter de imediato uma ação concreta, no entanto, esse mesmo estudo desenvolvido permitirá que se “conduza na prática a alterações de atitudes correntes ou melhorias.” (Bell, 2004, 37).

No presente estudo, há uma intenção de explorar uma temática, a mentira na infância, este permitirá encontrar respostas e explicações para a mesma, sendo que os resultados obtidos poderão não ter uma aplicação imediata, mas com certeza que irão

apresentar explicações importantes para uma reflexão e até mesmo uma atitude diferente perante este tipo de comportamento.

As questões de investigação têm como principal objetivo o estudo da mentira, em crianças do pré-escolar, tendo em vista analisar em que medida a mentira faz parte do desenvolvimento da criança e como deverá o adulto lidar com este comportamento. Assim, as questões de estudo são as seguintes:

- Quais os motivos que levam a criança a mentir?
- A mentira surge como resposta-medo/receio ou como resposta-imaginação?
- Qual o papel do adulto (educadores/pais) na autorregulação do comportamento das crianças?

Para responder a estas questões foram formulados os seguintes objetivos de investigação:

- a) Conhecer os motivos que levam a que a mentira ocorra na infância.
- b) Conhecer os comportamentos associados à mentira.
- c) Compreender qual o papel a desempenhar pelo adulto na autorregulação deste comportamento.

O presente capítulo irá apresentar as opções metodológicas utilizadas para realizar a presente investigação, assim como o paradigma, o design de estudo, os participantes e os instrumentos de recolha de dados, bem como como será realizado a análise dos mesmos.

2.2 Paradigma

O estudo apresentado foi orientado pelo paradigma interpretativo.

Paradigma interpretativo que constitui uma estratégia para conhecer o “mundo social a partir da experiência subjetiva”. Assim sendo as abordagens deste paradigma procuraram compreender e interpretar a realidade, centrando-se no indivíduo (Burrell e Morgan citado por Afonso, 2005, p.34).

De acordo com Guerra (2006) no paradigma interpretativo “o objeto de análise é formulado em termos de acção, acção essa que abrange o comportamento físico e os

significados que lhe são atribuídos pelo actor e por aqueles com quem ele age.” (p.17).

Assim sendo o paradigma interpretativo debruça-se sobre os significados das ações, recorrendo às mesmas para obter respostas.

Este paradigma revela-se o mais apropriado para o presente estudo, pois procura encontrar respostas, confrontando os participantes, verificando os seus comportamentos perante uma situação imposta (vídeo-experiência), para posteriormente analisar e interpretar a informação que provém das estratégias utilizadas.

2.3 Design de estudo

De forma a operacionalizar o presente estudo empírico seguiu-se um Estudo Exploratório que permitiu encontrar diferentes perspetivas da temática abordada, indo ao encontro das questões e objetivos traçados.

O Estudo Exploratório consistiu em recolher informação das opiniões, ideias e atitudes de educadoras e crianças que frequentam um centro educativo situado no concelho de Sintra, acerca da mentira.

Um professor em formação deverá apoiar-se na observação e na definição de problemas, questionando “a realidade e construir hipóteses explicativas” (Estrela, 1994, p.26). Revelando-se, assim, importante adotar uma atitude experimental.

Vilela (s.d) define o estudo exploratório como uma forma de “familiarizar-se com o fenómeno ou obter nova perceção do mesmo e descobrir novas ideias” (p.8).

Assim sendo, o presente estudo pretende procurar explicações e definições para os comportamentos das crianças, relacionados com a mentira, apoiando-se em instrumentos que permitam recolher informação de diferentes perspetivas.

2.4 Participantes

Os participantes do estudo foram quatro educadoras e vinte e duas crianças de diferentes faixas etárias, nomeadamente de três e cinco anos. Todas as crianças pertencem à mesma sala, sendo que são um grupo heterogéneo. Das vinte e duas crianças, doze encontram-se na faixa etária dos três anos, oito são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. As restantes crianças participantes, dez têm cinco anos, sendo quatro do sexo feminino e seis do sexo masculino. As entrevistas às mesmas realizaram-se nos dias 15 e 16 de junho de 2015, tendo em conta o fator conveniência para o seu seguimento.

Nas três experiências-vídeo realizadas, individual, pares e em grupo, participaram um total de dezasseis crianças, sendo que a experiência individual realizou-se no dia 8 de junho, e a em grupo realizou no dia 22 de junho.

Na experiência-vídeo individual com as crianças de três anos participaram três crianças, no vídeo a pares mais três crianças (as três crianças que ficaram sozinhas, no vídeo individual, ficaram de seguida acompanhadas por um novo elemento) - (em ambas as experiências havia duas crianças do sexo feminino e uma do sexo masculino).

Na experiência-vídeo, individual, com as crianças de cinco anos, participaram quatro crianças, sendo que no vídeo a pares entraram mais quatro (ambas as experiências tiveram duas crianças do sexo feminino e duas do sexo masculino).

Na experiência-vídeo em grupo, participou um grupo de quatro crianças de três anos (três crianças do sexo feminino e uma do sexo masculino) e outro grupo de quatro crianças, de cinco anos (uma do sexo feminino e três do sexo masculino), estas crianças foram as mesmas que participaram nas experiências individual e a pares. A seleção deu-se de forma aleatória.

Todos os elementos participantes tanto das entrevistas como da experiência-vídeo frequentam a Instituição onde foi desenvolvido o estudo.

As quatro educadoras entrevistadas, todas elas do sexo feminino, possuem experiências profissionais diferentes, em relação ao tempo que exercem a profissão de educadoras bem como no percurso pessoal e profissional.

De seguida será feita uma caracterização das educadoras entrevistadas, tendo por base a informação recolhida nas entrevistas realizadas.

A educadora entrevistada 1, exerce a profissão há dezasseis anos e no seu percurso profissional foi monitora de colónias de férias e auxiliar, na mesma Instituição onde é atualmente educadora.

A educadora entrevistada 2, é de todas as entrevistadas a que exerce a profissão de educadora à mais tempo, vinte anos.

A educadora entrevistada 3, exerce a profissão de educadora à oito anos.

A educadora entrevistada 4, é de todas a que menos tempo exerce a profissão de educadora, apenas à quatro ou cinco anos. No entanto, a mesma, demonstrou possuir experiência como educadora social durante quinze anos, e formação noutras áreas para além da educação.

Todas elas exercem a sua profissão na mesma Instituição, revelam, nas entrevistas, que já acompanharam crianças de várias faixas etárias. Havendo uma continuidade como o mesmo grupo, ou seja, desde os dois anos até aos cinco anos.

2.5 Instrumentos

O presente estudo tem por objetivo compreender a mentira na infância. Deste modo, a partir da problemática definida, elaborou-se como estratégias a investigação qualitativa por entrevistas e experiência-vídeo. Foi procurado escolher instrumentos que permitissem recolher informações representativas da realidade e que visassem encontrar respostas às questões de investigação.

De acordo com Afonso (2005), “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna” (p.91). Esta não está dependente daquilo que os envolvidos pretendem transmitir, mas sim daquilo que é observável pelo investigador.

A observação na presente investigação incidiu na realização de vídeos, com crianças em idade pré-escolar, tendo por objetivo verificar o comportamento das mesmas perante as ordens do adulto.

A investigação vídeo foi dirigida através de uma situação estritamente elaborada de modo a obter respostas de qual seria as reações das crianças em estudo, permitindo tirar conclusões da relação entre as variáveis detetadas.

Baseou-se numa observação naturalista, pois tal como indica Estrela (1994) “a observação centra-se fundamentalmente, na descrição da situação em que se dá o comportamento, pois é considerado como um resultante da resposta do indivíduo a um conjunto complexo de estímulos.” (p.47).

A abordagem experimental induz para a possibilidade de retirar conclusões “acerca de causas e efeitos” (Bell, 2004, p.28).

2.5.1 Descrição da Experiência-Vídeo

A realização da experiência-vídeo concretizou-se em três situações, a primeira a criança ficava sozinha numa sala com doces, a segunda, a mesma criança ficava na sala, mas desta vez acompanha por um amigo e por fim, uma última situação que consistiu em juntar um grupo de quatro crianças na mesma sala com doces.

Assim sendo a experiência realizou-se tendo por base três situações distintas, nomeadamente:

1. Situação individual;
2. Situação a pares;
3. Situação em grupo.

O tempo de cada situação experimental não foi um elemento controlado, sendo que os tempos modificam-se entre cada faixa etária, sendo que as crianças de cinco anos permaneceram um tempo superior comparativamente com as de três. Esta última situação deve-se em grande parte à maior probabilidade de as crianças de três anos dispersarem, tendo de ter uma maior atenção do investigador.

Nas tabelas abaixo apresentar-se-á o tempo aproximado que as crianças permaneceram na experiência, nomeadamente na situação individual e a pares.

Tabela 1 - Duração Experiência - 5 anos

| | Criança: | Duração: |
|--|-----------------|----------------------|
| Situação Individual (3 anos) | Criança 1 | 1' 43'' ³ |
| | Criança 3 | 1' 41'' |
| | Criança 5 | 1' 49'' |
| Situação a Pares (3 anos) | Criança 1 e 2 | 3' 13'' |
| | Criança 3 e 4 | 2' 26'' |
| | Criança 5 e 6 | 2' 3'' |

Tabela 2 - Duração Experiência - 3 anos

| | Criança: | Duração: |
|--|-----------------|-----------------|
| Situação Individual (5 anos) | Criança A | 3' 42'' |
| | Criança C | 2' 18'' |
| | Criança E | 2' 24'' |
| | Criança G | 2' 1'' |
| Situação a Pares (5 anos) | Criança A e B | 6' 37'' |
| | Criança C e D | 3' 15'' |
| | Criança E e F | 3' 10'' |
| | Criança G e H | 3' 25'' |

Na situação em grupo com as crianças de três anos, o tempo foi de aproximadamente 4' 32'', enquanto que com o grupo de cinco anos decorreu, aproximadamente em 5' 30''.

³ 1' 43'' = 1 minuto e 43 segundos.

O investigador solicitou a todas as crianças intervenientes na experiência que tomassem conta dos doces expostos numa sala, implementando as seguintes regras:

- I. Não mexer;
- II. Não comer.

O objetivo da experiência foi verificar os comportamentos das crianças nas diferentes situações selecionadas pelo investigador, tendo em conta o cumprimento das regras estabelecidas.

Esta perspetiva da realidade permite verificar em que medida se “articulam diferenciações comportamentais, avaliativas e representacionais” (Doise, 1976, p.140).

De seguida será apresentado um esquema da forma como foi estruturado o ambiente para a realização do estudo tendo em conta a sala disponibilizada para tal efeito:

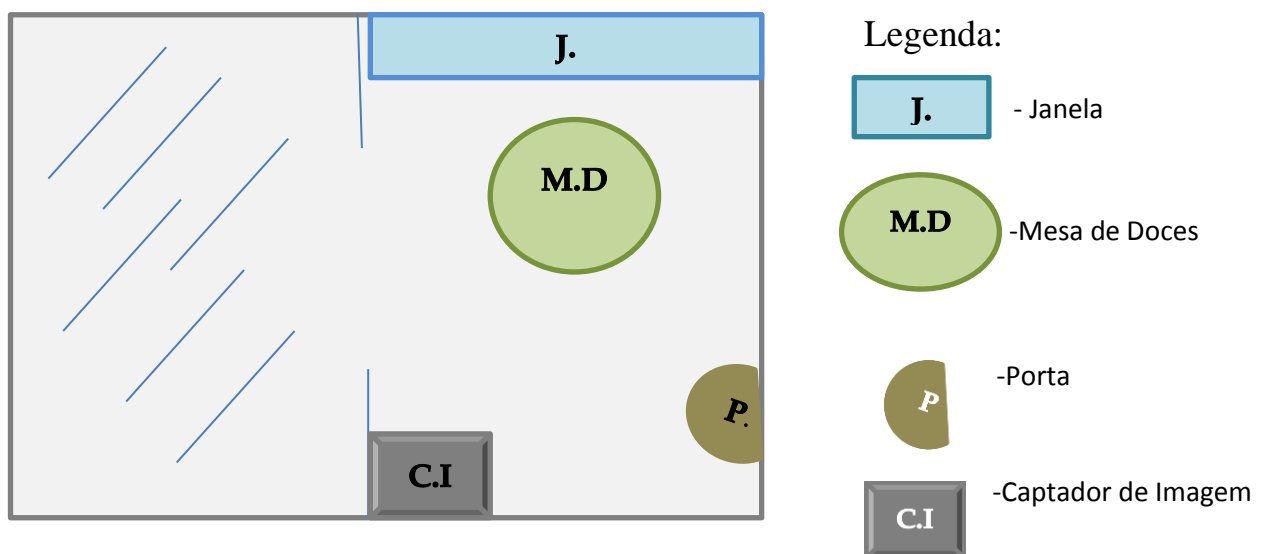


Ilustração 1- Estrutura da sala- Experiência-Vídeo

As imagens recolhidas foram posteriormente analisadas tendo sido feita uma transcrição dos acontecimentos captados nas diferentes situações⁴. No capítulo 3 é feita uma apresentação e análise dos conteúdos que foram possíveis recolher.

⁴ Ver anexo p.103-130.

2.5.2 Entrevista

Outro instrumento utilizado para a recolha de informação foi a entrevista. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas a quatro educadoras e a vinte e duas crianças.

Segundo Bogdan e Binklen (1994), existem vários tipos de entrevistas: as estruturadas, as não-estruturadas, as que assumem carácter aberto e fechado e as semiestruturadas. Optaríamos por utilizar a entrevista semiestruturada, pois considera-se, tal como afirmam os autores referidos anteriormente, que este tipo de entrevista permite ficar “com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (p.135).

A entrevista é um instrumento de investigação que permite recolher informações de uma forma mais concreta e profunda do indivíduo, esta é um “instrumento primordial” resultando numa “compreensão rica e matizada” do que se pretende obter. Tem como utilidade o investigador obter respostas de situações que ainda desconhece (Ruquoy, 2005, p.84).

No entanto, tal como refere Bell (2004), a entrevista é “uma técnica altamente subjetiva, havendo sempre perigo de ser parcial”, no entanto é sempre uma forma bastante positiva de recolha de informação (p.137).

As entrevistas realizadas tiveram como objetivo intencional a recolha informações em relação à temática mentira numa perspetiva de educador e de criança. Assim, houve o cuidado de encontrar a linha de pensamento de cada entrevistado, realizando uma interpretação dos dados obtidos, tendo em conta a pertinência das respostas obtidas para o presente estudo.

Os critérios de seleção dos entrevistados seguiram-se por uma escolha aleatória e por conveniência. A realização das entrevistas esteve dependente da disponibilidade dos participantes, bem como esteve limitada a indivíduos que frequentassem a Instituição cooperante. No caso das crianças que participaram tanto nas entrevistas como na experiência-vídeo necessitaram de uma autorização de participação⁵, assinada pelos encarregados, assegurando o sigilo de cada um deles.

As análises qualitativas das entrevistas basearam-se “numa lógica exploratória, como um meio de descoberta e de construção” dos pensamentos e ideias apresentados, relacionando os mesmos com pontos de vista a nível teórico (Maroy, 2005, p.117).

⁵ Ver anexo p.134.

As entrevistas às educadoras tiveram lugar nos dias 16 e 22 de junho de 2015, tendo sido realizadas de acordo com a disponibilidade apresentada pelas mesmas.

Os pontos sobre que incidiu a entrevista foram os seguintes:

- 1.º Fale-me um pouco sobre o seu percurso profissional.
- 2.º As crianças mentem?
 - Se sim, em que situações?
 - Se não, porquê?
- 3.º Como deve o educador lidar com essa situação?
- 4.º Pode dar-me exemplos concretos de situações de mentira nas crianças e como lidou nesses casos. (caso não fale perceber como lidou no ponto de vista pedagógico, moral...)
- 5.º A capacidade das crianças imaginarem e criar situações inexistentes são comparáveis à mentira? Porquê?
- 6.º Mentir com 3 anos é o mesmo que mentir com 5? Porquê?

O tempo de entrevista a cada uma entrevistada foi de – Entrevistada 1- 11' 28''; Entrevistada 2- 8' 46''; Entrevistada 3- 18' 44''; Entrevistada 4- 9' 8''.

As entrevistas realizadas tiveram como objetivos verificar a opinião dos educadores em relação à temática “mentira na infância” e compreender a sua intervenção para autorregulação deste comportamento, apelando à sua experiência profissional.

De modo a analisar de forma concisa as entrevistas, foram realizadas para cada uma, uma grelha de análise de conteúdo subdividida em categorias e subcategorias onde se destacavam individualmente, facilitando assim posteriormente uma avaliação da informação recolhida.

As entrevistas às crianças tiveram lugar nos dias 15 e 16 de junho de 2015, tendo como objetivo compreender a perspectivas das crianças em relação à temática mentira.

Os pontos sobre que incidiu a entrevista foram os seguintes:

- 1.º O que é mentir?
- 2.º É uma coisa boa ou má? Porquê?
- 3.º Tu já alguma vez mentiste? Porquê?

Nas tabelas abaixo será apresentado o tempo de duração de cada entrevista realizada às crianças, de três e cinco anos.

Tabela 4 Duração Entrevistas - 3 anos

| | Crianças: | Duração: |
|---|------------------|-----------------|
| Entrevistas às Crianças (3 anos) | Criança 1 | 1' 11'' |
| | Criança 2 | 33'' |
| | Criança 3 | 34'' |
| | Criança 4 | 1' 54'' |
| | Criança 5 | 1' 10'' |
| | Criança 6 | 57'' |
| | Crianças 7 | 54'' |
| | Criança 8 | 1' 31'' |
| | Criança 9 | 41'' |
| | Criança 10 | 54'' |
| | Criança 11 | 1' 23'' |
| | Criança 12 | 1' 24'' |

Tabela 3 Duração Entrevistas - 5 anos

| | Crianças: | Duração: |
|---|------------------|-----------------|
| Entrevistas às Crianças (5 anos) | Criança A | 2' 3'' |
| | Criança B | 1' 7'' |
| | Criança C | 1' 39'' |
| | Criança D | 47'' |
| | Criança E | 59'' |
| | Criança F | 1' 53'' |
| | Crianças G | 2' 15'' |
| | Criança H | 1' 20'' |
| | Criança I | 1' 25'' |
| | Criança J | 1' 3'' |

A análise às entrevistas das crianças teve por base uma reflexão do conteúdo recolhido, fazendo referência às perspetivas das diferentes crianças tendo também em conta o quadro teórico construído.

Capítulo 3

3. Resultados

No presente capítulo será apresentada uma análise às entrevistas feitas às educadoras, às entrevistas realizadas às crianças, bem como, às experiências-vídeo realizadas a estas últimas. Com vista à organização deste capítulo, primeiramente, apresentar-se-á uma análise individual da cada educadora entrevistada, seguida da sua respetiva análise global. Em seguida, realizar-se-á uma análise individual das entrevistas feitas ao grupo de crianças dos três anos e outra ao grupo dos cinco anos, seguindo-se de uma análise comparativa de ambas. Numa fase posterior, prossegue-se com uma análise das experiências-vídeo realizadas às crianças: em situação individual, a pares e em grupo, de acordo com as faixas etárias supramencionadas e, seguidamente, elaborar-se-á uma análise global comparativa das experiências-vídeo.

3.1 Análise Individual das entrevistas realizadas às educadoras

- **Análise à Entrevista da Educadora-1**

A entrevista realizada à Educadora-1 permitiu compreender que a mesma teve uma experiência profissional composta por várias etapas. Ao longo de vinte anos lidou com crianças de diferentes idades sendo que quinze anos foram dedicados à profissão de educadora. Acompanha o desenvolvimento das crianças desde cerca dos dois anos aos cinco anos, com grupos heterogéneos.

Esta informação permite deduzir que a facilidade de deteção/identificação do comportamento seja mais elevada, bem como o modo de intervenção na autorregulação do comportamento “mentira” possa ser mais eficaz.

Afirma a existência de mentira na infância indicando que “Mentem. As crianças mentem.”. Faz uma distinção em relação à personalidade da criança, nomeadamente a vítima e o culpado, sendo que associa características positivas ao primeiro - “era um menino muito meiguinho” - e negativas ao segundo - “realmente reguila”. Apesar de remeter características negativas à criança que mente considera ser necessário que esta tenha “inteligência” e uma capacidade de manipulação - “já sabia perfeitamente como é que havia de manipular os adultos.”.

A intervenção da figura paternal é tida como algo erróneo no sentido em que há uma atitude protetora da ideia generalizada de que as crianças não mentem. É defendido que a criança tem a consciência dessa proteção utilizando-a em seu benefício. No entanto é referido que a capacidade de mentir assim como a sua forma de pensamento é rudimentar – “são mentiras um bocadinho rudimentares, um bocadinho simples” – sofrendo ao longo dos anos uma complexificação gradual (distinção evidente entre os três e os cinco anos).

A sua intervenção como educadora passa por confrontar a criança com a situação de uma forma calma, explicativa e subtil – “não posso fazer dali um grande filme”. No entanto, em situações de comportamentos repetitivos, a abordagem deverá ser outra, nomeadamente, adotando uma postura mais severa – “a ralar”.

Defende a existência da fantasia na infância, considerando que a mesma se distingue da mentira por ser considerado algo irreal. Opondo-se à mentira, que se caracteriza por ser uma distorção conveniente da realidade – “ela vê os factos que aconteceram, diz o que aconteceu, mas a seu favor.”. Faz uma distinção entre o plano real e o plano irreal afirmando que o adulto tem a capacidade de identificar cada uma das situações.

- **Análise à Entrevista da Educadora- 2**

Possui uma experiência profissional que pode ser indicativa de um maior conhecimento e mais elevada capacidade de identificação das circunstâncias associadas ao comportamento “mentira” – “vinte anos”; “várias idades”.

Evidencia a capacidade de criação de uma estratégia como forma de atingir um fim pretendido. Considera que as crianças mentem para sua conveniência e defende a existência de uma estrutura cognitiva complexa – que se vai complexificando ao longo dos anos (distinção etária – 3 aos 5 anos) – considerada mais intencional quanto mais elevada for a idade.

No que respeita à sua intervenção enquanto educadora, defende uma abordagem ponderada, cuidadosa, individual, no entanto, usar a situação como exemplo a não seguir para o grupo. Considera que as crianças tendem a atribuir a culpa (não assumindo) – “fazem disparates e depois, “eu não fui”; “ele também”, e nunca dizem “eu””. Para a educadora, a companhia dos colegas, tem a função de reforço da

legitimidade da ação *desviante* indicando que “O disparate sempre em comum é muito mais agradável do que a nível individual.”.

É referida uma separação entre a mentira e a imaginação expressa na afirmação: “têm qualquer coisa imaginário que para eles é uma realidade. Não é uma mentira.” Para a educadora, a imaginação distingue-se da mentira, sendo que, esta última, é considerada uma “ação que se concretiza ou não” e a imaginação “uma coisa deles, do desenvolvimento.”.

Revela compreensão tanto da perspectiva dos pais, como também, da perspectiva dos educadores, no que concerne o facto de os pais não possuírem um laço de confiança suficientemente forte com os educadores, que os faça acreditar na generalização “as crianças não mentem” em detrimento da responsabilidade e qualidade profissional dos educadores. Será importante referir que, como mãe, adotou uma postura distinta daquela que adota enquanto educadora revelada num exemplo concreto acerca do seu filho, dado durante a entrevista. Como mãe, não procurou explorar o motivo pelo qual o seu filho optou pela mentira como meio para atingir um fim que, a mesma, não sabe identificar. Como educadora, procura perceber o porquê da criança revelar determinado comportamento (que, neste caso, é a mentira) através do diálogo, do confronto com a situação recorrendo a questões que possam auxiliar na perceção da motivação do mesmo.

• **Análise à Entrevista da Educadora- 3**

A entrevistada indica exercer a profissão de educadora há oito anos, acompanhando o desenvolvimento das crianças nas diferentes idades, nomeadamente dos dois aos cinco anos.

Na opinião da mesma “as crianças mentem” completando que “mentem com todas as idades”, apesar de considerar que não o fazem com a intenção de prejudicar o outro, mas sim como forma de atrair a atenção dos pais, utilizando a mesma como um alerta da necessidade da sua presença. Considera que apesar de estarem conscientes do ato em si, não têm a perceção da gravidade deste. Utilizando-a também com receio da “reação do adulto”. Revela que os pais tendem a acreditar nos seus filhos.

Afirma que há uma tendência para atribuir a culpa ao outro referindo que – “começam-se a acusar uns aos outros: ‘Foi ele!’, ‘Foi ele!’”, no entanto, aponta para casos em que se verifica uma omissão da culpa - “o amigo está triste e está a chorar e

eles acabam, também, por ficar tristes por fazerem aquilo e também não querem assumir.”

A educadora utiliza como estratégia uma metodologia baseada em crenças (sejam elas religiosas ou baseadas em narrativas), nomeadamente, - “Jesus está a ver e ele sabe quem é que está a dizer a verdade e quem é que está a dizer a mentira.”; A história do *Pedro e do Lobo*.

A intervenção é feita também apelando à escolha da verdade como um mal menor, no sentido em que “se mentirem é que fico muito zangada”, no entanto, se disserem a verdade “posso ficar um bocadinho triste”. Mostra ser apologista de confrontar a criança através da discussão em grande grupo em detrimento do confronto individual – “eu prefiro sempre resolver em grande grupo”.

Refere ainda que as crianças não encaram a imaginação como uma mentira, mas sim como uma vontade de concretização de um desejo pessoal – “é um desejo deles”.

Revela dificuldade na perceção da fronteira entre o real e o irreal, devido à elevada capacidade de imaginação e criatividade das crianças.

É feita uma clara distinção entre as faixas etárias (três e cinco anos), nomeadamente, no carácter intencional do ato – “com cinco anos, a mentira (...) Já tem a intenção.”, não obstante, com três anos “ainda não é intencional apesar de eles mentirem.”.

• **Análise à Entrevista da Educadora- 4**

A entrevistada apresenta um percurso profissional evidenciado por experiência em diferentes áreas, sendo que, como educadora, exerce “acerca de 4 ou 5 anos”, no entanto trabalha com crianças acerca de 15 anos.

Revela que existe a mentira na infância referindo que - “Mentem”, sendo que é uma situação que ocorre regularmente, como resposta ao receio da repreensão. Aponta que as crianças têm tendência para atribuir a culpa ao “outro”.

O seu modo de intervenção passa por conhecer as crianças individualmente, adota a verdade como mal menor, aponta o diálogo como uma estratégia para chegar ao “busílis da questão”, sendo que este deverá ser realizado de forma individual.

Conhecer as crianças individualmente implica o educador ter a capacidade de perceber “que eles estão a dizer a verdade ou a dizer a mentira”, através da observação comportamental.

Também a utilização da verdade como um mal menor, é um elemento referido - “Eu prefiro que tu me digas a verdade e eu não te castigo”, ao inverso, no caso da utilização da mentira “ficas de castigo”.

A educadora de forma a autorregular este comportamento adota, para além do elemento conversação, dizer às crianças “Vais sentar-te um bocadinho na cadeira” ou “Agora não vais brincar”, pedindo para fazer algo que não gostam “sentar-te” ou privar de fazer algo que gostam “não vais brincar”.

Indica a existência de separação entre a mentira e a imaginação, mas que esta última “na prática acaba por ser a mentira”. Revela ser difícil para o adulto efetuar esta distinção no momento da ação e ao contrário da mentira, a imaginação não deverá ser repreendida, pois esta “não tem por base a maldade” nem a “má intenção”.

A distinção entre as faixas etárias de três e cinco anos, para a existência de mentira, têm como parâmetros a intencionalidade, a frequência, a estrutura cognitiva e o imaginário, sendo que uma criança de três mente e imagina mais frequentemente, no entanto na de cinco anos a mentira é “muito mais intencional” e “já tem até a nível cerebral, tudo muito mais definido”.

3.2 Análise Geral e Comparativa das Entrevistas às Educadoras

O percurso profissional das educadoras entrevistadas revela que poderá existir uma relação com a maior ou menor familiaridade com a temática em estudo.

Todas as educadoras entrevistadas indicaram ter acompanhado crianças diferentes faixas etárias, nomeadamente dos dois aos cinco anos, com grupos heterogéneos.

A entrevistada-2 foi a que revelou mais tempo de experiência como educadora. Revelou maior segurança, fluência e coerência no seu discurso e um pensamento bem estruturado em relação à temática. A entrevistada-1, apesar de ser a segunda com maior tempo de exercício da profissão de educadora, demonstrou menor segurança e um pensamento pouco consistente. A entrevistada-3 em algumas situações durante a entrevista entrou em contradição, mostrando um pensamento pouco nítido e confuso acerca da temática. A entrevistada-4 apesar de ter menos tempo de experiência como educadora tem mais experiência no contato com crianças do que a entrevistada-3. É a entrevistada que possui maior diversidade a nível curricular e apresenta um pensamento e discurso bem estruturados acerca da temática.

Todas as entrevistadas responderam afirmativamente à questão “As crianças mentem?”.

A entrevistada 1 e 2 mostraram concordância no que concerne a mentira como um meio conveniente para atingir um fim. Ambas referem também uma evolução gradual no que diz respeito à complexificação da estrutura cognitiva das crianças, no entanto, diferem quando a entrevistada 1 defende que as crianças de três anos possuem uma estrutura de pensamento básica, “mentiras rudimentares”, e a entrevistada 2 considera que desde essa altura possuem já uma estrutura complexa que vai conhecendo uma evolução gradual e está associada ao aumento da intencionalidade da mentira.

A entrevistada 3 e 4 concordam no facto de que as crianças mentirem com receio da repreensão por parte do adulto.

Analisando as quatro entrevistas realizadas, foram detetados elementos caracterizadores da criança, no sentido em que os mesmos permitem a elaboração da mentira. Não foram elementos abordados por todas as entrevistadas, mas estes serão confrontados futuramente, no presente trabalho: considera-se necessária a inteligência, a capacidade de manipulação, a consciência do ato mas não da gravidade, a intencionalidade para tal, que se revela consoante a idade e associação de características da personalidade à maior ou menor probabilidade de mentir. Denotando, ainda, que existe a possibilidade de associação da mentira a uma chamada de atenção ou ao receio de magoar e/ou prejudicar o outro.

Ao nível das concordâncias verificadas aponta-se para uma abordagem calma, subtil, ponderada e cuidadosa acompanhada por uma explicação aquando de um comportamento associado à mentira, defendido pelas entrevistadas 1 e 2, sendo que a entrevista 4 também identificou a conversação como algo importante. No entanto a entrevistada 1 adota uma postura mais severa quando se verifica comportamentos repetitivos no que diz respeito à mentira. Tanto a entrevistada 3 como a 4 consideram a verdade como um mal menor (sendo que a verdade tem uma consequência menos negativa do que a mentira). No entanto ambas diferem no método de correção do comportamento adotado: a entrevistada 3 revela como consequência da mentira um estado de espírito negativo (“se mentirem é que fico muito zangada e muito chateada com eles”) que se manifesta na criança como algo mau, talvez porque o seu objetivo possa ser agradar a educadora; A entrevistada 4, por outro lado, opta pela privação de a criança realizar algo que goste/ castigo- “Vais sentar-te um bocadinho na cadeira”; “Agora não vais brincar”.

Relativamente às entrevistadas 2 e 4, as estratégias de intervenção utilizadas defendem um confronto individual da criança com a situação, enquanto a entrevistada 3 defende o confronto da criança em grande grupo. A entrevistada 1 é apologista de um confronto imediato da criança com a situação (“confrontá-la logo”).

A entrevistada 3 utiliza um método, ao qual lhe atribui bastante relevância, baseado em crenças religiosas⁶ ou narrativas⁷.

A entrevistada 4 aponta para a importância de conhecer a criança de forma individualizada, uma vez que assim, há uma facilidade de identificar comportamentos associados à mentira através de atitudes/expressões.

As entrevistadas 2,3 e 4 defendem que as crianças tendem a culpabilizar os “outros”. A entrevistada 2 complementa ainda dizendo que a companhia dos colegas se revela como um reforço da legitimidade da ação *desviante*⁸. A entrevistada 1 não tece comentários acerca da responsabilidade da ação.

Nas entrevistas 1,2 e 3, os pais surgem como elemento perturbador - atitude protetora em que os pais tendem a acreditar nos filhos. A entrevistada 1 adianta que as crianças têm conhecimento dessa mesma atitude e usam-na em seu benefício, remetendo assim para a capacidade de manipulação das crianças, referida anteriormente⁹. Já a entrevistada 2 considera que os pais só acreditam na mentira da criança caso o laço de confiança com o educador não seja forte o suficiente – compreende a posição dos pais e dos educadores¹⁰. A entrevistada 4 não tece de opinião em relação a este tópico.

Todas as entrevistadas evidenciam a existência de uma separação entre a mentira e a imaginação, no entanto a entrevista 3 considera que nestas idades “Há aí uma linha

⁶ Neste caso, Católica, Apostólica Romana (Jesus). A Instituição onde foi realizado o estudo é Católico.

⁷ Histórias: *Pedro e o Lobo; Pinóquio*.

⁸ “ (...) o desvio é um conjunto de comportamentos e de situações que os membros de um grupo consideram não conformes às suas expectativas, normas ou valores e que, por isso, correm o risco de suscitar condenação e sanções de sua parte... um ato de desvio é antes de tudo um ato reprovado... o desvio é essencialmente o produto de um juízo feito sobre uma dada conduta ou sobre uma maneira de ser. Como tal não é uma propriedade inerente a certos comportamentos, e sim uma qualidade que lhes é atribuída pelo contexto... quando um ato outrora considerado desvio já não desperta reações, significa que deixou de ser desviante.” (CUSSON, 1996 in Osvaldo Neto, 2004, p.2).

⁹ A entrevistada pode pensar deste modo devido a uma experiência negativa que ocorreu em contexto profissional (envolvendo um pai) “chegou-se ao pé de mim e disse-me: ‘Olhe desculpe lá! Então, mas você disse que ia rasgar a mochila toda do meu filho e partir a mochila toda ao meu filho?!’”

¹⁰ Com base na sua experiência pessoal enquanto educadora e mãe. Inconscientemente ou não, revelou que uma situação em que toma posturas diferentes enquanto mãe e educadora.

muito ténue porque eles, nestas idades, é quando têm a imaginação mais a funcionar melhor, mais ativa”. As entrevistadas 3 e 4 concordam no que respeita à diferenciação da mentira e da imaginação. A entrevistada 1 discorda, dizendo que o adulto tem a capacidade de detetar estas situações. As entrevistadas 3 e 4 discordam no entanto a 3, considera que as crianças não encaram a imaginação como uma mentira mas antes como a concretização de um desejo pessoal. A entrevistada 4 considera que a imaginação, independentemente da intenção – “repreendido não. Aí não tem por base a maldade” -, acaba por ser uma mentira. A entrevistada 1 faz uma associação da imaginação ao irreal e da mentira a uma distorção conveniente da realidade. Já a entrevistada 2 considera a mentira como “uma ação que se concretiza ou não” e a imaginação como um estado interno que faz parte do desenvolvimento da criança.

É de verificar que em todas as entrevistas há uma concordância na diferenciação entre a mentira nos três anos e nos cinco anos.

Nas entrevistas 1 e 3 a mentira aos três anos é considerada inocente e não intencional, apesar de esta existir. Nas entrevistas 1,2 e 4 considera-se que, aos cinco anos, existe uma maior capacidade estratégica para convencer o adulto, associada a uma estrutura cognitiva mais desenvolvida. As entrevistadas 2,3 e 4 consideram que aos cinco anos a mentira já é mais intencional.

3.3 Análise às Entrevistas das Crianças de três anos

Todas as crianças consideram a mentira como um comportamento negativo, referindo ser uma coisa “má”. Nas entrevistas realizadas foi possível verificar que oito das crianças que participaram, responderam que sabiam o que era a mentira, no entanto, desses oito apenas seis dão uma definição da mentira. Dessas seis crianças apenas três se aproximaram da definição mais correta. Algumas crianças quando lhes é perguntado as definições ou os porquês mostravam dúvida e insegurança, expressa em silêncio ou em afirmações que se desviam do tema “É uma coisa, quanto está a cair e uma coisa fala.” e outra criança diz “É quem não chega a horas”.

Duas das crianças associaram a mentira à violência “Mentir é só bater aos amigos.”; outra criança equipara também de certa forma, referindo que o irmão bate e mente, ficando de castigo, por isso. Duas crianças referem que mentir é mau devido a repreensão através do castigo.

Apenas três crianças assumiram ter mentido, contudo, uma das crianças associa a mentira ao bater, dizendo que já bateu, uma outra criança não sabe o que é mentira dizendo não o porquê de o ter feito, a outra criança diz que sabe o que é mentir mas não define o que é, dizendo que mentiu “porque sim”. Em relação à associação da mentira ao bater, duas crianças indicam esta relação.

A criança-2 associa a mentira ao roubar – “Porque roubas coisas.”.

Dois crianças associam o zangar à mentira, em perspectivas diferentes. A criança- 1, diz que a mentira é algo mau porque a mãe se zanga, e a criança 5 refere que “Mentir é quem é que está zangado.”

Mesmo não dando definições concretas do que é a mentira, associam-na a algo negativo. Isto, pode ser indício de uma falha na explicação do que é a mentira, apesar de esta ser reprimida à semelhança de outros comportamentos, “roubar” e “bater”.

3.4 Análise às Entrevistas das Crianças de cinco anos

Todas as crianças entrevistada indicam a mentira como algo mau. Duas crianças dizem não saber o que é mentir. Das crianças que definiram a mentira, oito apresentam definições aproximadas ou certas. A criança C e I recorrem a exemplos concretos reais - “O caranguejo tem três patas.” e “Mentir é dizer assim: ‘menino não comi duas guloseimas, só comi uma’” – e a criança H recorre à associação da mentira a uma personagem fictícia, usualmente associada à maldade “É o que as bruxas fazem”.

A criança B aponta a mentira com um comportamento, nomeadamente, “bater”, a mesma atribui esse tipo de comportamento aos outros e não a si “Se eles querem me bater (...).”.

A mentira tem como resultado, nas perspectivas das crianças A, C, D e G, um efeito negativo para os adultos, e no caso da criança D para a figura religiosa “se mente depois o Jesus fica zangado, fica triste.” A criança refere que os pais ficam zangados e “Põem de castigo”. A criança C indicou que a mãe lhe disse “que um dia os pais podem morrer”. A criança G revela que a mãe ficou zangada, exemplificando com situação pessoal. As crianças F e J também associam, embora noutro sentido, a mentira a ações negativas, suscetíveis de repreensão – “eles partiram alguma coisa ou estragaram.”; “Não se diz feios aos amigos.”, respetivamente.

Cinco das crianças participantes afirmam que nunca mentiram, e outras cinco assumem ter mentido. Contudo, a criança A teve dificuldades em admitir que já mentiu,

e depois de confirmado não consegue explicar o porquê de o ter feito, a criança D alega ter mentido, porque “tinha quatro anos e ainda não sabia o quê que era mentir.” e a criança H afirma ter mentido “Só no dia das mentiras, uma vez.” e porque “era o dia das mentiras.”

Das crianças que assumiram ter mentido, três demonstram não saber o porquê de o ter feito e duas justificam o comportamento usando argumentos que legitimam o mesmo. Muitas das respostas obtidas remetem para uma influência acentuada do adulto.

3.6 Análise Global e Comparativa às Entrevistas das Crianças (3 e 5 anos)

As crianças entrevistadas encontram-se no nível pré-convencional, de acordo com Kohlberg (1984, citado por Loureço, 1992) mais propriamente no *estádio I: A moral do castigo*.

Todas as crianças entrevistadas associaram a mentira a um comportamento negativo. Tendo em conta a perspetiva teórica de Lourenço (1992), para as crianças a ação que resulte de uma repreensão e/ou castigo, é considerada má, resultando de uma moralidade heterónoma¹¹, ou seja, resultante de uma moralidade pré-convencional.

A criança sabe que se espera dela determinados padrões de comportamento e que lhe serão cobradas punições se for contra este. (Schaffer, 1996).

É possível verificar, tendo em conta as respostas e a análise realizada, que as crianças de cinco anos têm uma consciência maior em relação aos limites do seu conhecimento, sendo que as respostas positivas resultaram de uma explicação e as que deram respostas negativas, de facto, não souberam explicar.

As crianças de três anos apesar de apresentarem uma grande convicção na sua capacidade cognitiva, nomeadamente dizendo que sabem o que é a mentira, as suas respostas não coincidem com a definição real da mesma¹², assim como refere Lourenço (1992), estas tendem a dispersar, apresentando um discurso mais incoerente, o que foi

¹¹ A moralidade heterónoma é um conceito utilizado por Piaget (1932/73), que consiste numa moralidade dependente do “exterior”, em que a criança age de acordo com uma autoridade, ou seja, obedecendo com receio da reação da mesma.

¹² 3 anos: oito dizem que sabem, seis definem e três aproximam-se da definição mais correta; 5 anos: dois dizem não saber e oito dão definições aproximadas.

possível verificar pelas respostas obtidas. A criança, de acordo com o mesmo autor, reconhece a imoralidade de acordo com o seu nível de desenvolvimento.

Ambas as faixas etárias justificam a mentira, de uma forma geral, utilizando estratégias, tais como, a recorrência a personagens fictícias ou à associação a ações negativas, sendo que esta última remonta para o roubar, zangar-se, partir e estragar – que usualmente se seguem de repreensão, por parte de uma figura modelo. No entanto, as crianças de cinco anos demonstram uma maior diversidade de respostas, apresentando mais exemplos com um grau mais elevado de elaboração - “É o que as bruxas fazem.”; “depois o Jesus fica zangado, fica triste.”; “partiram alguma coisa ou estragaram.”; “Não se diz feios aos amigos.”; “Põem de castigo.”. A utilização da figura mítica “bruxas” é abordada por Brossier (1980) no sentido em que, “para a criança, o real e o imaginário não têm fronteiras bem definidas. É frequente, erradamente, o adulto acusar a criança de mentirosa, pois a noção de verdade está ainda mal estabelecida nela.” (p. 327). As crianças tendem a distorcer o real do irreal, para encontrar explicações. Contudo, as respostas das crianças de três anos apontam para: “A minha mãe zanga-se com ele e põe de castigo.”; “Quem não chega a horas.”; “Porque roubas coisas.” As crianças de três anos tendem a dispersar mais, fugindo ao objetivo das questões, “O que é mentir?”, “Porque é que é mau?”, dando exemplos não tão concretos.

Brazelton (1995) refere que à medida que a criança vai adquirindo uma maior maturidade, vão apresentando uma maior perceção do que é a mentira, sendo que esta diferenciação foi possível de detetar, tendo em conta as respostas das diferentes faixas etárias entrevistadas.

A situação do castigo como resposta a um comportamento indesejado é, também, abordada por Lourenço (1992) que refere que a criança tende a valorizar as consequências do ato e que este é o resultado da repreensão e/ou castigo. Também no mesmo sentido, Mantoy (1972), nomeadamente, em relação ao que é visto como correto e incorreto para a criança, defende que esta sofre influências externas, ou seja, como por exemplo, a reação da mãe, a forma como a mãe reage que permite que a criança compreenda que a ação é incorreta.

As crianças de três anos apresentam dúvidas e inseguranças¹³ quando são questionadas acerca do motivo pelo qual a mentira é um comportamento negativo. Estas

¹³ Expressas em silêncios e afirmações que se desviam do tema.

não têm tendência a defender-se, não apresentando justificações quando confrontadas com a questão “porquê?”. Já as de cinco anos têm noção que a mentira é algo mau, por ser acompanhada por consequências negativas. Mantoy (1972) refere que a partir dos 5-6 anos a criança tem a noção do que é a mentira e utiliza-a com receio de ser castigada. As crianças de cinco anos definem a mentira e apresentam uma estrutura cognitiva mais complexa e desenvolvida - como, por exemplo, da criança C que diz: “O caranguejo tem três patas (...) Não estão certas as patas (...)” - fazendo associações a situações reais, irreais e pessoais para exemplificar a mesma. Apenas uma criança de cinco anos apresentou uma resposta semelhante à que duas crianças de três anos apresentaram – associação da mentira ao bater.

Nas crianças de três anos apenas três, em doze, assumem ter mentido, porém, apresentaram justificações pouco convincentes – “Porque eu bati.” (associando a mentira ao bater); “Porque sim.”; não sabe porquê.

Nas de cinco anos, cinco em dez, assumiram o seu comportamento e, apenas duas, apresentaram justificações baseadas em argumentos que legitimam a sua ação.

Estas negações e afirmações da utilização da mentira, remontam para a perspectiva de Schaffer (1996) referindo que a partir dos dois anos a criança tende a comportar-se de modo a receber uma resposta positiva por parte do adulto, no entanto, refere que aos cinco anos, já apresentam uma maior autonomia, não dependendo tanto do feedback do adulto, tendo já os seus próprios padrões de aprovação.

Muitas das respostas obtidas, revelam indícios, de que as crianças adotam a linguagem e os modos de pensamento do adulto, que está presente do seu meio, como por exemplo “É feio”; “Jesus fica zangado”. Este tipo de resposta, tendo por influência os adultos que fazem parte do meio das crianças, é referido pelo autor Wallom (1945). Este autor afirma que a criança sabe que se espera dela determinados padrões de comportamento e que lhe serão cobradas punições se for contra este.

3.7 Análise Global e Comparativa da Experiência-vídeo

Individual e Pares (3 e 5 anos)

3.7.1 Situação Individual

Nesta análise será apresentada as concordâncias e discordâncias relativamente aos elementos comportamentais assistidos na experiência direcionadas às faixas etárias dos três e cinco anos, nas diferentes situações colocadas, nomeadamente em contexto individual e contexto a pares.

Em ambas as faixas etárias foi possível constatar que as crianças alternavam o olhar entre os doces e o espaço circundante, sendo que este comportamento revelou-se comum. No entanto nas crianças de três anos havia uma maior tendência para ignorar a presença do investigador e concentrar a atenção nos doces. Foram visíveis, em ambas as faixas etárias, uma grande necessidade da perceção dos doces, através do contato tátil direto com estes, sendo que este comportamento foi mais evidenciado nas crianças de três anos.

Este comportamento exploratório remete para a perspectiva de Chazaud e Bray (1971) de que as crianças tendem descobrir o mundo que as rodeia e a de si próprias, sendo um processo minucioso, onde tudo o que veem é uma nova descoberta levando a uma descodificação lenta ou imediata.

Verificou-se também a existência de indícios que podem estar associados a estados de espírito como a agitação, nervosismo e inquietação.

De forma geral, as crianças de três anos presentes na experiência, adotaram diferentes posturas perante ambientes pouco familiares, o que poderá estar associado à personalidade, enquanto, que as de cinco anos adotam predominantemente comportamentos submissos, expressos na observação e na calma.

3.7.2 Situação a Pares

Neste ponto será feita uma abordagem comparativa aos comportamentos e atitudes dos participantes de três e cinco anos, quando acompanhados pelos pares.

Em ambos as idades é visível uma alteração imediata da postura do elemento que inicialmente permaneceu sozinho. Confrontando com a experiência individual, nas crianças de três anos nota-se uma visível descontração (na individual nota-se uma

atenção). Nestas verifica-se ainda uma maior tendência para estar em contato tátil direto com os doces comparativamente às de cinco, no entanto, estas também, mas não de uma forma tão constante.

Em ambos os casos a primeira criança adota, predominantemente, uma postura de responsabilidade, liderança e proteção sendo, também, a mesma a primeira a tocar nos doces. Embora que este comportamento seja mais visível nas crianças de três anos.

A imitação verifica-se de forma persistente em ambos os casos, embora aconteça com mais frequência nas crianças de três anos.

Tanto as crianças de três anos como as de cinco, têm noção de estar a fazer algo considerado errado, no entanto, nas crianças de três anos esta consciência manifesta-se através de risos, olhares cúmplices e vergonha, enquanto que nas de cinco anos esta consciência manifesta-se através da preocupação expressa por explicações para determinados comportamento e um estado de vigilância constante.

Existe uma particularidade no comportamento das crianças de três anos que é o facto de estas se mostrarem mais frequentemente surpresas/assustadas aquando da entrada do investigador, este comportamento remete para um receio de desiludir as expectativas do investigador.

Poderá aferir-se que as crianças de cinco anos, dão sinais de uma personalidade mais vincada que se traduz na existência de elementos que, quando acompanhados, ou procuram estratégias que conduzam o outro elemento à transgressão ou adotem uma postura de responsabilidade, usando estratégias de defesa da sua inocência e da ameaça do elemento transgressor.

Nas crianças de cinco anos é de notar que existe uma maior facilidade na identificação do elemento dominador e do elemento dominado (ao passo que nas três anos não é tão evidente). Fará sentido referir também que alguns dos elementos, de cinco anos, que entraram posteriormente na sala, mostram medo/receio em permanecer na mesma. Deu-se também um caso em que as crianças, também de cinco anos, iniciaram a experiência com uma postura e mudaram de papéis posteriormente (dominador/dominado).

As características como entusiasmo, nervosismo e agitação são mais evidenciadas nos três anos, embora estejam presentes em ambas as faixas etárias.

3.8 Situação Grupo de 4 elementos

3.8.1 Situação Grupo de 3 anos

Os elementos que constituíram a experiência foram quatro crianças de três anos, em que três eram do sexo feminino e uma do sexo masculino.

Ao entrar na sala as quatro crianças focaram imediatamente a sua atenção nos doces, dando uma especial atenção à falta do elemento “cadeiras”, sendo este um fator perturbador.

Quando o investigador sai da sala as crianças mudam de comportamento de imediato. O comportamento de imitação é verificado ao longo de toda a experiência, surgindo nas seguintes situações:

- Tocar nos doces;
- Cheirar e agarrar nos doces, voltando a colocá-los novamente no prato;
- Ir para a janela.

Existe uma tendência para se repreenderem uns aos outros mesmo quando tenham adotado o mesmo comportamento anteriormente. É visível a consciência da ação transgressora¹⁴, expressa nos comportamentos seguintes: esconder-se, sussurrar e ouvir um som e ficar sobressaltado. Gradualmente nota-se que as crianças vão ficando mais à vontade com a ação transgressora (põe o doce na boca, volta a colocá-lo no prato e rindo-se)

As conversas que estiveram presentes ao longo da experiência, giram em torno das gomas, sendo estas o elemento principal.

É de denotar que no final da experiência duas das crianças esforçaram-se por reforçar a ideia de que não haviam transgredido, em que uma delas, mesmo sem o investigador questionar diz: “Não roubei!”. As outras duas crianças só observaram. Uma das crianças tentou, ainda, retirar um doce no final da experiência, sendo que o investigador se apercebeu pedindo justificações (a criança largou imediatamente a goma, mostrando-se envergonhada).

¹⁴ Agir contra a regra estabelecida.

A presente experiência permitiu verificar que as crianças têm dificuldade em cumprir as regras estabelecidas pelo investigador, mostrando ao longo da mesma, que os doces foram o principal foco de atenção.

3.8.2 Situação Grupo de 5 anos

Os elementos que constituíram a experiência foram quatro crianças de cinco anos, em que três eram do sexo masculino e uma do sexo feminino. As crianças mal entram na sala onde se realizou a experiência, manifestaram entusiasmo colocando-se logo perto dos doces expostos (pulam, riem e movimentam-se de um lado para o outro), tecem comentário acerca dos doces, enquanto o investigador ainda se encontra presente.

O fator imitação está presente ao longo da experiência, expresso nos seguintes comportamentos:

- Espreitar à janela;
- Fingir que agarram e comem os doces;
- Dançando e cantando
- Cheirando os doces.

Foi de verificar que os elementos do sexo masculino tenderam a imitar-se mutuamente, enquanto que a do sexo feminino limitava-se a observar e sorrir, à exceção do cheirar, onde esta, uma das vezes tomou a iniciativa e os restantes elementos repetiram o comportamento.

As crianças ao longo do tempo decorrido da experiência mostraram indícios de agitação (falam ao mesmo e não param no mesmo sítio) e tendem a falar sobre assuntos que nada têm a ver com o contexto em que se inserem, dispersando a sua atenção para os seguintes assuntos: jogos de vídeo, como se jogam os mesmo, Karaté e telemóveis.

A realização da presente experiência denota que as crianças tenderam a demonstrar que são capacitadas de discutir temas, do seu interesse, com o fim se distraírem. Possuem capacidade de autocontrolo uma vez, que ao longo da experiência não tocaram nem comeram doces.

3.9 Análise Global Comparativa da Experiência-Vídeo

Situação Grupos- 3 e 5 anos

As crianças de três, ao contrário das de cinco, mostram possuir uma menor capacidade de abstração e de autocontrole, o que vai de encontro do que as educadoras entrevistadas 1 e 2 referiram, nomeadamente, que existe uma evolução gradual no que diz respeito à complexificação da estrutura cognitiva das crianças, sendo que as de cinco já possuem uma maior capacidade.

Verificou-se que o grupo de cinco anos apresentou uma maior capacidade de abstração e autocontrole, no sentido em que, discutiam sobre diversos temas, desviados do contexto situacional onde se inseriam e autocontrole que se revelou no facto de não terem tocado nem comido nenhum doce. Esta postura adotada remete para a afirmação de Nathan (1965), de que as crianças de cinco anos revelam-se mais cautelosas nas suas ações. Contudo, com as crianças de três, não se verificou o mesmo comportamento, estas revelaram maior tendência para a ação e menos tendência para o discurso, este comportamento remete para a ideia de Schaffer (1996) de que as crianças “tendem a ter menos controlo sobre as manifestações emocionais e, portanto, os seus sentimentos são expressos e observados de forma mais imediata.” (p.15).

Em ambas as situações experienciadas com as duas faixas etárias, denotou-se que tenderam a fixar a atenção nos doces, apresentando sinais de entusiasmo e agitação.

A imitação é também algo assistido em ambas as situações, no entanto, no grupo de três acontece mais vezes, sendo que de forma aleatória, pois não nenhum elemento dominante (apesar de alguns revelarem mais tendência que outros para tal). No grupo de cinco anos verificou-se que os elementos do sexo masculino inclinaram-se para se imitarem uns aos outros, enquanto que a do sexo feminino optou por observar o comportamento dos mesmos. O comportamento de imitação assistido vai ao encontro do pensamento de vários autores, tais como, Bandura (1971) e Leyens (1979), que apontam a imitação como algo próprio do desenvolvimento, sendo que este é uma forma de aprendizagem enriquecedora. O comportamento de ir espreitar à janela esteve presente na duas faixas etárias.

As crianças de três apresentaram um atitude cada vez mais descontruída perante transgressão da regra à medida que decorria a experiência, enquanto que nos cinco anos, mantiveram a mesma postura do início ao fim.

De referir que as crianças tanto do grupo de cinco anos como do grupo de três mantiveram as mesmas posições durante todo o tempo em que permaneceram na sala.

4. Resultados

4.1 Análise Síntese dos resultados obtidos

Tendo em conta as questões de investigação e os objetivos traçados para este estudo, realizar-se-á nesta análise, uma apreciação dos resultados obtidos fazendo um confronto com os mesmos.

Serão apresentadas as questões com os respetivos objetivos, seguidos de uma análise para cada um deles, consoante os dados adquiridos, tanto a nível teórico como a nível empírico.

1. Quais os motivos que levam a criança a mentir?

Esta questão apresentou como objetivo conhecer os motivos que levam a que a mentira ocorra na infância.

Tendo em conta as entrevistas realizadas às educadoras estas consideram que os motivos que levam a criança a mentir são, predominantemente:

- Um meio conveniente para atingir um fim;
- Uma chamada de atenção;
- Usam-na em seu benefício (conseguir algo que desejam ou afastar-se de algo que não desejam- castigo).

Considerando as entrevistas e as experiências vídeo realizadas às crianças de três e cinco anos, analisa-se que as mesmas apresentam a sua motivação vista a partir da execução do comportamento considerado correto – a verdade.

Os motivos apresentados, para dizer a verdade, são não aborrecer/enfurecer o adulto e, num caso específico, uma figura religiosa; para evitar o castigo. Pode deduzir-se que as crianças mentem, com o fim de ocultar a verdade ao adulto, evitando a repreensão – experiências pessoais¹⁵ - e como meio para atingir um fim benéfico para

¹⁵ Com base na experiência em relação a situações passadas, assistidas ou vividas. De outro modo, não teriam consciência da consequência que se segue a este tipo de comportamento.

ela própria. Uma outra motivação que pode ser deduzida, é o receio da reação do outro, sendo este adulto ou não.

A experiência-vídeo permitiu concluir que a tentação é um motivo para quebra de uma regra imposta, tendo dificuldades em conter-se quando está associado a uma coisa que gostam, neste caso, os doces. O facto de o adulto não ter como saber se tocaram ou não nos doces, também surge como uma motivação para a transgressão.

A presença física dos doces revela-se um elemento relevante no sentido em que a criança vê menor probabilidade de vir a ser descoberta por tocar, do que por comer (a falta de um doce é mais fácil de detetar ao invés do toque, que só é descoberto porque as crianças não sabem que estão a ser filmadas). A transgressão é visível tanto individualmente como a pares, no entanto, a pares é, tendencialmente, mais evidente e presente (individualmente tocam, a pares em grupo- com mais incidência nos 3 anos-comem). Esta associação verificada, remete-nos para o que Graue e Walsh (2003) indicaram, de que “muitos investigadores pós-piagetianos demonstraram que “as crianças são cognitivamente muito mais competentes do que se supunha, e as crianças mais velhas e os adultos são-no bastante menos.” (p.63) .

Há uma tendência para testar os limites impostos pelo investigador (estado de euforia e adrenalina demonstrada após saída do investigador e a após a ação transgressora).

A seguinte questão tem por objetivo conhecer os comportamentos associados à mentira na infância.

2. *A mentira surge como resposta-medo/receio ou como resposta-imaginação?*

Tendo em conta as entrevistas realizadas às educadoras estas consideram que a mentira surge, pelo receio da repreensão por parte do adulto (resposta-medo/receio), que estas tendem a culpabilizar os “outros” de modo a desviar a sua atenção (resposta-medo/receio), a companhia dos colegas revela-se como um reforço da legitimidade da ação *desviante*, fazendo referência à existência de separação entre a mentira e a imaginação, bem como à faixa etária em que tal comportamento está mais associado.

As educadoras referem que mentir com três anos não é o mesmo que mentir com cinco, sendo que a criança de três tem uma tendência muito mais vincada para a

imaginação, enquanto a de cinco tem uma intencionalidade maior, resultado da sua “estrutura cognitiva” mais desenvolvida.

De acordo com as mesmas, as crianças não veem a imaginação como uma mentira, mas sim como resultado do desejo da concretização pessoal.

Tendo em conta as respostas das educadoras, as crianças tendem a mentir com receio do que possa acontecer se disserem a verdade. Contudo, existe a visão, defendida por uma das educadoras, de que a imaginação é, também ela, uma mentira, havendo uma discordância entre as educadoras, uma vez que, as restantes, remetem a imaginação notoriamente mais para as crianças de três anos, identificando-a como algo próprio do desenvolvimento. Esta afirmação remonta para a ideia de Mantoy (1972) de que a “criança de três-quatro anos entra facilmente em efabulações, muito simplesmente porque distingue mal o real do imaginário, porque toma os seus sonhos pela realidade.” (p.55).

Na análise, da informação que foi possível recolher das crianças, verificou-se que estas associam, de imediato, a mentira a algo mau. Estas focam a mesma, como o resultado obtido (utilizando muitas vezes, nas entrevistas, o discurso na terceira pessoa, para exemplificar), caso se opte agir através desse comportamento.

É notável a referência feita ao acontecimento, sendo este o elemento utilizado para definir o comportamento *mentira*, associado, em alguns casos, ao roubar, ao bater ou, até mesmo, ao “não chegar a horas”.

Há uma tendência para associar a mentira ao medo/receio, pois as respostas das crianças remontam para o castigo e a reação do adulto. Estas têm bastante presente no seu pensamento que se mentirem poderão ficar de castigo e/ou zangar o adulto. Esta situação reporta-nos para a atitude mencionada por Kohlberg (1984), referente ao estágio da moralidade como castigo, sendo que as crianças tendem a acatar ordens de um modelo, caso transgridam a regra, o castigo é o resultado da uma ação incorreta, não havendo uma perspetiva moral.

Conclui-se que as respostas das crianças apontam para a utilização da mentira como resposta-receio/medo da reação do outro, sendo que todo o comportamento que viola uma norma e/ou regra acarreta com uma consequência externa negativa. Tal como afirma Lourenço (1992), toda a ação que tenha como resultado a repreensão é considerada má. As crianças tendem, ainda, a agir de forma a agradar o outro, uma vez

que, a sua moralidade não é interna, mas sim externa. Indo ao encontro do que os estudos de Kohlberg (1984) apontam, nomeadamente, no sentido de as crianças considerarem as normas sociais e morais como algo que remete para o “exterior” e que só deverão ser cumpridas por respeito àqueles que veem como superiores.

Também na experiência vídeo realizada retira-se que as crianças tendem a agir de modo a que o adulto, não saiba ou não descubra a quebra da norma, sendo que este comportamento é mais evidenciado na faixa etária dos três anos. Há então uma tendência de esconder um mau comportamento, havendo uma total perceção do que é ou não errado. Este comportamento, ponderador e calculista, é ilustrado por Schaffer (1996) afirmando que as crianças “são processadores ativos das experiências que enfrentam”, os seus comportamentos resultam das interpretações daquilo que as rodeia levando a que “em qualquer situação social as crianças controlam, refletem sobre a informação apresentada e avaliam-na; o modo como reagem depende intimamente de uma tal avaliação.” (p.183). Contudo Nathan (1965) refere que aos cinco anos a criança amadurece e torna-se mais reservada, mostrando-se mais cautelosa perante as suas ações. Esta última perspetiva vai de encontro ao que foi observado nas experiências em grupo, em que as crianças de cinco anos se abstraem, havendo um maior controlo do seu comportamento, ao invés das de três.

O comportamento altera-se de imediato aquando as crianças se deparam com uma companhia do seu meio, que lhes é familiar, sendo que adotam a imitação, e esta revela-se um comportamento assistido de forma persistente, tanto para a ação negativa como para ação aceitável. Por conseguinte foi possível detetar que há o elemento que adota a postura dominante e o que adota a postura submissa, este último acaba por seguir os comportamentos do primeiro. Este tipo de comportamento identificado vai de encontro ao que Leyens (1979) afirmou em que a imitação resulta de uma repetição de um comportamento de um elemento dominante, se este for relevante para o imitador. A imitação tem como característica a *facilitação social*, ou seja, “a influência de outrem sobre um indivíduo” remetendo para um comportamento desinibidor (p.33).

Por último será apresentada a última questão do presente estudo, que teve como objetivo compreender qual o papel a desempenhar pelo adulto na autorregulação deste comportamento.

3. *Qual o papel do adulto (educadores/pais) na autorregulação do comportamento das crianças?*

Em conformidade com as respostas obtidas pelas educadoras, a intervenção para a autorregulação do comportamento associado à mentira passa por adotar uma abordagem calma, subtil, ponderada e cuidadosa acompanhada por uma explicação.

A conversação é destacada como algo essencial e definitivamente importante, no entanto, uma das entrevistadas refere que se este tipo de comportamento for assistido, de forma repetida, deverá adotar-se uma abordagem mais “severa”.

Conforme defende Spodek (2002) “os educadores de infância devem fornecer a informação básica necessária para a resolução de um dilema, permanecer neutros e facilitar a discussão desse dilema num ambiente aberto e não ameaçador.” (p.394). Também Brazelton (1995) faz o reforço de que cabe ao adulto estar atento, explicando o correto do incorreto, adotando uma postura de orientador.

É utilizada, também, como estratégia a verdade como “um mal menor”, fazendo a criança compreender que a verdade tem uma consequência menos negativa do que a mentira.

As educadoras tendem a transmitir às crianças que a mentira remete para um estado de espírito negativo sendo que “se mentirem é que fico muito zangada e muito chateada”, assim, querendo a criança agradar o adulto, adotará por não mentir.

A privação de algo que a criança goste de fazer e o castigo são também estratégias apresentadas. É ainda defendido maioritariamente um confronto individual e imediato, no entanto uma das educadoras defende o confronto em grande grupo. Estas formas de intervenção utilizadas pelas educadoras, encara a afirmação de Thong (1987), designadamente, na medida em que o realismo moral é o resultado das imposições vindas por parte do adulto. As crianças irão agir de acordo com aquilo que o adulto lhes incute e espera delas.

É ainda adotado como medida de intervenção uma conversação baseada em crenças religiosas¹⁶ ou narrativas¹⁷. Esta abordagem vai ao encontro do que Delors (1996) refere, em que “o ensino da história das religiões ou dos costumes, pode servir de referência útil para futuros comportamentos.” (p.84).

¹⁶ Neste caso, Católica, Apostólica Romana (Jesus). A Instituição onde foi realizado o estudo é Católico.

¹⁷ Histórias: *Pedro e o Lobo; Pinóquio*.

Conhecer a criança de forma individualizada é uma forma facilitadora de intervenção, no sentido, em que há uma maior facilidade de identificar este tipo de comportamento. De acordo com Brazelton (1995), cabe ao adulto estar atento, não privando de tal, mas explicando o correto do incorreto, ser um orientador. Schaffer (1996) completa referindo que “os adultos são sensíveis aos sinais emocionais que as crianças evidenciam nas suas expressões faciais.” (p.79).

É feita, nas entrevistas realizadas, uma referência bastante presente aos pais, sendo que estes tendem a aparecer como elemento perturbador, no entendimento, em que estes adotam uma atitude de proteção dos filhos, adotando a sua palavra como única e certa. Sendo que as crianças têm conhecimento desta confiança, utilizando-a para seu benefício, resultando numa manipulação intencional. A intenção de “manipular” o adulto, confirmada por uma das educadoras entrevistadas, vai de encontro ao que Graue e Walsh (2003) referem, sendo que na “nossa cultura as crianças não ensinam os adultos. Poderão manipular os adultos, mas fazem-no num contexto em que o adulto detém imperativamente o poder.” (p.77).

É feita ainda referência à relação de confiança entre pais e educadores, sendo revelada a existência de compreensão de uma das educadoras em relação à posição dos pais, no sentido em que, por vezes, existe alguma insegurança demonstrada por parte destes. Esta relação é dada como importante, pois só existindo uma relação de confiança, é que os pais poderão ponderar a veracidade do que as crianças dizem, pois estas podem estar a mentir ou a deturpar os acontecimentos.

Esta importância dada à relação entre pais e educadores, confirma a ideia de Marques (2001) que indica que “o envolvimento dos pais não trás só benefícios ao aproveitamento escolar dos alunos. (...) Ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores. Melhora a imagem social da escola. Reforça o prestígio profissional dos professores” (p.20). Sendo que a existência de comunicação entre estes dois grupos (pais e educadores) é significativa na resolução de problemas, na medida em que “importa que ambas as partes se façam mutuamente compreender, que se sintam mutuamente compreendidas, na dimensão cognitiva a afectiva do problema em causa.” (p.144).

A existência de um trabalho em equipa é considerada um bem essencial na educação das crianças e especificamente na autorregulação do comportamento associado à *mentira*.

5. Considerações Finais

Tendo em conta as questões de investigação, foi possível fazer emergir algumas considerações sobre os motivos¹⁸ que conduzem à mentira na infância. As crianças apresentam motivos concretos para a mentira, sendo que estes, têm por objetivo principal o conseguir “escapar” de uma consequência que elas próprias conseguem perspetivar. É apontada uma existência de noção concreta do que fizeram, mas, no entanto, há uma diferenciação no que diz respeito às faixas etárias de três e cinco anos, no sentido em que as últimas possuem um pensamento mais estruturado.

Considerando as entrevistas realizadas às crianças, existe de facto uma diferença perceptível em relação às diferentes idades. Estas revelaram, de forma geral, que a utilização da mentira, vem como resposta, resultando de um receio da reação do adulto, indo de encontro também às afirmações das educadoras. Esta situação responde à segunda questão do estudo, sendo que a mentira, tende a apresentar-se maioritariamente como medo-receio¹⁹, contudo, a imaginação está também muito presente, centrando-se mais na faixa etária dos três anos e comparada a um comportamento inocente próprio do desenvolvimento.

Na autorregulação²⁰ do comportamento associado à mentira é destacado o elemento conversação, no sentido em que este deverá desenvolver-se calmamente, em que maioritariamente as educadoras entrevistadas, revelam a intervenção de forma individual, de modo a que a criança não se sinta pressionada. Os pais deverão ter um papel ativo na educação dos filhos, investindo numa relação de confiança com o educador.

A presente investigação permitiu obter respostas mais concretas acerca dos fatores que estão na base do comportamento associado à mentira em idade pré-escolar. Torna-se relevante destacar a influência que o adulto detém na vida da criança. Este leva-a a adotar comportamentos, condicionados pela sua perspetiva de correto ou incorreto, remetendo para uma moralidade externa. Numa perspetiva pessoal e profissional seria importante não criar este medo-receio quando algum comportamento foge do dito “correto”. A criança mente e irá sempre mentir quando se sentir ameaçada,

¹⁸ 1. Quais os motivos que levam a criança a mentir?

¹⁹ 2. A mentira surge como resposta-medo/receio ou como resposta-imaginação?

²⁰ 3. Qual o papel do adulto (educadores/pais) na autorregulação do comportamento das crianças?

sendo esta ameaça verdadeira ou não. Mas o seu pensamento, tão focado no agradar o outro, pelo menos nestas faixas etárias, resultará em ações menos impróprias. É importante a intervenção do adulto, essencialmente como modelo, não desprezando a importância da conversação como autorregulação deste tipo de comportamentos.

Para investigações futuras era interessante analisar um maior número de educadores e crianças, incorporando também uma perspectiva de pais e psicólogos através de entrevistas, de modo a que se torne cada vez mais compreensível determinados comportamentos, bem como para uma intervenção cada vez mais eficaz e completa.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico* (1ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Albarello, Luis; Digneffe F.; Hiernaux, P.-G.; Maroy, C; Ruquoy, D e Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). (G. Valente, Ed.) Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bodgan, R., & Bicklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boudon, R. (1990). *Os métodos em sociologia*. Lisboa: Editora Rolim.
- Brazelton, T. B. (1995). *O grande livro da criança* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brossier, P., Brunswic, É., Coppey, B., Cormary, P., Deforge, Y., & Delay, J. (1980). *Psicologia Moderna- dicionário de pedagogia*. Lisboa: Verbo.
- Delors, J. (2003). *Educação um tesouro a descobri* (8ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Doise, W. (1976). *A articulação psicossociológica e as relações entre grupos*. Lisboa: Moraes Editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Graue, E. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças- Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. (1ª ed.). Estoril: Principia.
- Chazaud J., & Bray, P. (1971). *Resumo de Psicologia na Infância*. Éditeur.

- Leyens, J.-P. (1979). *Psicologia Social*. Bruxelas: Edições 70.
- Lourenço, O. M. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, O. M. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento Moras: Teoria, dados e implicações*. (3ª edição ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Mantoy, J. (1972). *Vocabulário essencial da psicologia da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e Estratégias de Investigação Social*. Lisboa: Artes Gráficas.
- Nathan, F. (1965). *Psicologia e Educação*. Paris: Copyright.
- Neto, O. B. (2004). O Conceito de Desvio na Teoria Social Contemporânea: modernidade e controle. *Domus On Line: Rev. Teor. Pol. soc.*, 1, 1-36.
- Nolte, D. L., & Harris, R. (2005). *As crianças aprendem o que vivem*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Pepin, L. (1979). *A criança no mundo actual*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Rideau, D. A. (1977). *400 dificuldades e problemas das crianças*. Lisboa: Verbo.
- Rocher, G. (1989). *Sociologia Geral - A acção Social* (5ª ed.). (A. Ravara, Trad.) Lisboa: Editorial Presença, Lda.
- Schaffer, H. R. (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tran-Thong. (1967). *Estádios e Conceito de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea* (Vol. 1º). Porto: Edições Afrontamento.

Tucker, N. (1979). *O que é uma crianças?* (1ª ed.). Lisboa: Moares Editores.

Vilela, M. E. (s.d). *Métodos e Técnicas de Estudo*. [On-line]. Retirado de http://famanet.br/pdf/cursos/semipre/metodos_tecnicas_estudo_md3.pdf (consultado no dia 22 de junho de 2015)

Xypas, C. (1997). *Piaget e a Educação*. Horizontes Pedagógicos.

Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anexos

Anexo A - Entrevista à Educadora- 1

Duração da entrevista: 11 minutos e 28 segundos

Entrevistador: Fale-me um pouco do seu percurso profissional.

Entrevistado: Portanto, eu comecei com perto de 16, 17 anos a fazer colónia de praia, colónia balnear com os meninos, com meninos desta instituição. A instituição não era no mesmo sítio, estava noutras instalações e então eu comecei nessa altura, quinze dias em julho, a acompanhar as crianças à praia. Ainda não sabia bem o que queria fazer na vida, ainda estava um bocadinho indecisa, e isso ajudou-me a perceber realmente também o que é que eu queria. Depois, entretanto acabei o 12º ano, ainda frequentei a Universidade Internacional no curso de Direito, estive lá um ano e meio, mais ou menos, mas vi que realmente a minha vocação não era essa e acabei por começar a trabalhar nesta instituição, outra vez, mas já não nas colónias balneares, mas sim já como auxiliar. Então comecei numa sala de cinco anos com uma educadora que era a 'A' na altura, uma pessoa que foi assim uma referência muito importante para mim. Estive um ano assim nessa situação de auxiliar e decidi, porque não, tirar o curso de educadora. Pronto, foi então aí que solicitei à direção a possibilidade de poder realizar o curso em pós-laboral e comecei a tirar o curso. Foram três anos na Maria Ulrich, na altura ainda eram três anos. Quando eu acabei o Bacharelato, portanto os três anos, foi aquela situação da licenciatura. Esperei ainda um ano e no ano seguinte fui para uma Universidade em Odivelas tirar então o curso complemento, portanto era para equivaler então à licenciatura. E foi assim, eu agora já estou aqui, desde auxiliar há vinte anos, como comecei como monitora de praia, sei lá, para aí há uns vinte e cinco anos.

Entrevistador: Ou seja, como educadora (...).

Entrevistado: Como educadora estou há quinze, dezasseis anos, dezasseis mais ou menos.

Entrevistador: Sempre estive com várias crianças de variadas idades?

Entrevistado: Não, inicialmente nós tínhamos grupos só de uma idade, portanto, homogéneos, só mesmo com crianças de uma idade. Começávamos sempre no primeiro parque, com crianças de um ano aos dois, nunca estivemos no berçário. O berçário nunca teve educadora, era sempre a coordenadora que ficava com o berçário, a orientar

o berçário. Não propriamente lá presencialmente, mas mais a parte de orientar. Então nós começávamos sempre no primeiro parque, iniciávamos o grupo, portanto, com meninos de um aninho e seguíamos sempre com as mesmas crianças até aos seis anos, altura em que elas iam para a escola primária.

Entrevistador: Acompanhavam sempre?

Entrevistado: Acompanhávamos sempre o grupo. Claro que iam entrando crianças aos três anos, porque o grupo começava, penso com quinze bebés de um ano e depois no final eram vinte e cinco, portanto as outras dez crianças iam entrando, nos três anos, nos quatro anos. Mas pronto havia crianças que nos acompanhavam sempre desde o primeiro parque até aos cinco/seis anos. Pronto era assim que nós fazíamos. Agora está um bocadinho diferente, agora há grupos mais heterogéneos, com diferentes idades, mas também temos crianças que também estão desde pequeninos e acompanham-nos até aos cinco/seis anos. Mas já não é maioria, já não é a totalidade, é só duas ou três ou quatro crianças que ficam.

Entrevistador: “Agora em relação à temática mentira. As crianças mentem?”

Entrevistado: Mentem. As crianças mentem. Eu acho que as crianças mentem. É claro que são mentiras um bocadinho rudimentares, um bocadinho simples, não sei se podemos dizer assim. Não conseguem se calhar arranjar ideias, ou transmitir as situações, de uma forma correta, digamos assim, dizer realmente se foi isto, se foi aquilo, há de haver um ponto ou outro que se vê que é mesmo uma mentira, não é, mas elas realmente conseguem mentir. Conseguem.

Entrevistador: E em que situações?

Entrevistado: (pausa) Em situações (...) em situações básicas, por exemplo, comes-te tudo? Sim, comi, e nós vimos que está a comida no chão, por exemplo. Situações assim muito, muito básicas (...).

Entrevistador: Do dia-a-dia?

Entrevistado: Sim do dia-a-dia, do quotidiano mesmo. Coisas assim, não conseguem elaborar uma mentira assim com muito, com muitos pormenores.

Entrevistador: Como deve o educador lidar com esse tipo de situações?

Entrevistado: Eu não sei se está certo, se está errado, mas eu lido sempre tentando levar as coisas com naturalidade. Não posso dizer ‘Aaah estás a mentir!’, não posso fazer dali um grande filme, porque a criança deve-se sentir logo mal e deve-se sentir, que fez alguma coisa de errado e isso é prejudicial para ela, mas também não posso dizer que está tudo bem, também tenho que fazer ver que realmente é uma coisa que não se deve fazer. Tento sempre com ela perguntando, questionando, para chegarmos realmente à verdade, ‘Então mas tu achas que isto foi assim? Então mas se tu’(…) por exemplo, na situação, o exemplo da criança ter deitado o comer para o chão e dizer que comeu tudo. ‘Então mas de quem é esta comida que está aqui no chão?’ Ali confrontá-la logo, um bocadinho com a situação. Tentar com calma, naturalmente dizer que aquilo não se faz, e se calhar às vezes também se já for uma situação que é repetitiva dizer, se calhar mais um bocadinho a ralar, que realmente não se faz. Mas não levar logo tudo muito assim de uma forma muito drástica. É ela perceber que realmente não se pode mentir, não é que (...).

Entrevistador: Tentar dar uma explicação.

Entrevistado: Explicar que não é correta.

Entrevistador: Pode-me dar exemplos concretos de situações de mentiras na criança e como é que lidou dando um exemplo ou dois, onde tenha havido uma mentira, grave ou não, e como lidou.

Entrevistado: Pois, eu realmente não me lembro assim de nada, de um exemplo concreto, não me lembro assim de uma coisa muito grave, nunca me aconteceu nada assim muito grave mas, pronto aconteceu (...) Ah, uma vez uma situação um bocadinho aborrecida mas não foi bem uma mentira foi se calhar a criança que contou as coisas na versão dela, para se proteger ou para que os pais não ralhassem com ela. Foi uma situação em que a criança tinha partido um brinquedo de um amigo, estavam a brincar os dois e a criança tinha pedido o brinquedo do amigo e partiu o brinquedo. E esse menino a quem ele partiu o brinquedo, era um menino muito meiguinho e que realmente, não fazia mal a ninguém era muito calminho e tal. E esse menino que partiu o brinquedo era realmente reguila, não tinha sido a primeira situação que ele fazia mal aos amigos. Então eu cheguei-me ao pé dele e disse ‘oh (...) então mas tu fizeste isso ao teu amigo? Mas então partiste-lhe o brinquedo? Não se faz isso, olha tu gostavas que eu pegasse num brinquedo teu e partisse o teu brinquedo todo? Gostavas? Ficavas feliz?

Ou gostavas que rasgasse? Olha a tua mochila que tens ali no cabide, gostavas que chegasse lá e rasgasse a tua mochila? Achas bem? Ficavas contente? Não ficavas não é?'. Pronto, tentei fazer ver. No outro dia a seguir, quando menino chega de manhã à sala, vem o pai, um senhor assim bastante forte e alto, chegou-se ao pé de mim e disse-me : 'Olhe desculpe lá! Então, mas você disse que ia rasgar a mochila toda do meu filho e partir a mochila toda ao meu filho?!'. E eu fiquei (...), portanto ele propriamente não mentiu, quer dizer ele foi dizer uma situação, mas usou a situação em favor dele, em seu favor. Eu disse, 'não olhe o que se passou foi' isto e isto, pronto ele estragou realmente um brinquedo a um amigo, e eu disse-lhe, 'Então tu gostavas que eu te fizesse isto assim a assim', para ele sentir, para ele perceber o que é que ele iria sentir se eu fizesse alguma coisa de mal a uma coisa que fosse dele, se eu estragasse. E então, foi essa a situação que se passou. O pai depois lá se acalmou e tudo, mas acreditou logo naquilo que o filho lhe tinha dito. O menino usou essa situação de uma maneira que o pai pensou que eu fizesse alguma coisa à mochila dele. Pronto e foi assim essa situação mais complicada que me aconteceu. Complicada mas pronto, depois as coisas resolveram-se e esse menino depois fez outras situações a seguir com outras colegas, portanto, é um menino realmente que usava um bocadinho a mentira, ou não tanto a mentira, mas deturpava um bocadinho os factos para seu favor.

Entrevistador: Muitas vezes, se calhar os pais até têm uma atitude errada.

Entrevistado: Acreditam logo (...).

Entrevistador: Deveriam tentar explorar.

Entrevistado: Depois dizem que as crianças não mentem, mas realmente as crianças mentem e escondem e sabem perfeitamente. E essa criança sabia que o pai acreditava logo naquilo e protegia-o logo, então usava isso como estratégia para estas situações assim.

Entrevistador: A capacidade de as crianças imaginarem e criar situações inexistentes, inventadas por elas, são comparáveis à mentira?

Entrevistado: Pois, eu acho que as crianças fantasiam um bocadinho. Quando eles fantasiam uma situação que não aconteceu, um adulto percebe logo se é ou não real, acho eu. Acho que sim, acho que eles mentem muitas coisas na (...) fantasiam mesmo, não sei, não me lembro assim de nenhuma situação em que a criança tenha mentido,

inventado uma mentira mesmo sem ter acontecido nada de verdade nessa situação. A criança fantasia factos ou disse mesmo que aconteceu aquilo ali ou ali, eu acho que não, a criança não consegue fazer isso.

Entrevistador: Ou seja, há uma separação ou não há uma separação entre a mentira e a imaginação?

Entrevistado: Eu acho que há uma separação, quando é uma mentira a criança, eu acho que ela vê os factos que aconteceram, diz o que aconteceu, mas a seu favor. E quando é uma fantasia já são coisas se calhar um bocado irreais.

Entrevistador: Do mundo imaginário.

Entrevistado: Exatamente, que não podem acontecer. Sei lá, não sei.

Entrevistador: Será que mentir com três anos é o mesmo que mentir com cinco?

Entrevistado: Não. Eu acho que uma criança com cinco anos já tem uma capacidade de mentir já com (...) usa expressões e usa estratégias que ela percebe que consegue convencer o adulto nessa mentira. A criança dos três anos é um bocadinho mais inocente e pronto não consegue (...) acho que uma criança com cinco anos tem outra maneira de conseguir ver as coisas e consegue enganar, digamos assim, o adulto melhor do que uma criança de três anos. Mas também há crianças de três anos também muito inteligentes e a mentira também requer um bocadinho de inteligência da parte da pessoa, da criança. Uma criança de três anos ainda não consegue mentir, consegue esconder, mas não tão convincente como uma criança de cinco anos.

Entrevistador: A de cinco é mais elaborada?

Entrevistado: Por exemplo, essa situação que me aconteceu foi com uma criança de cinco, seis anos, já tinha seis, já ia para a escola primária. Portanto já sabia perfeitamente como é que havia de manipular os adultos.

Entrevistador: Com três anos há mais uma inocência?

Entrevistado: É. Três anos, eu acho que sim. Ainda não tem essa, não é maldade, mas não têm ainda essa capacidade de convencer.

Entrevistador: Dou por terminada a entrevista. Obrigada.

Anexo B - Entrevista à Educadora- 2

Duração de Entrevista: 8 minutos e 46 segundos

Entrevistador: Queria saber primeiro um pouco sobre o seu percurso profissional.

Entrevistado: Estou aqui desde noventa e cinco, aqui nesta instituição e normalmente a gente percorre o grupo desde o primeiro parque até aos cinco anos.

Entrevistador: Há quantos anos exerce a profissão?

Entrevistado: Desde noventa e cinco que vai fazer agora vinte anos.

Entrevistador: Sempre esteve com várias idades?

Entrevistado: Sempre com várias idades, incluindo creche só não estive com bebés mesmo. Bebés dos 4 meses.

Entrevistador: Vou passar agora para a temática a mentira e gostava de saber a sua opinião relativamente se as crianças mentem.

Entrevistado: Para a conveniência delas, mentem. E elas sabem mentir muito bem. Elas sabem pensar, estruturar o pensamento delas para que às vezes a gente pense que aquilo realmente é uma realidade.

Entrevistador: E porque será que elas mentem? E em que situações?

Entrevistado: Para conveniência delas, para ajudar naquilo que elas querem atingir. Posso dizer, é assim, não sei se isto é considerada uma mentira, mas uma estratégia é, é tipo uma estratégia. Nós a partir das cinco e meia dividimos o grupo eu costumo perguntar “queres ir para a educadora X ou Y?”. E eu disse-lhes, que eles tinham estado de castigo e quem quisesse ir para a X ia para a Y e quem quisesse ir para a Y ia para a X. Eu nem disse isto. O primeiro disse assim “Eu quero ir para a Y.” E eu disse “portas-te mal vais para a X”. E depois vem outro menino e diz assim “eu quero ir para a X”, e eu disse “tambem podes ir”. E esse menino vira-se e diz logo “não, não quero ir para a Y”. Pronto, estás a ver a estrutura?

Entrevistador: Sim, sim.

Entrevistado: A lógica que ela logo fez, pronto não sei se isso é considerado uma mentira, mas foi uma estratégia (pausa).

Entrevistador: que utilizou...

Entrevistado: que utilizou para conseguir... com quatro anos.

Entrevistador: Como deve o educador lidar com essa situação?

Entrevistado: Um bocadinho com calma porque eles, aqui no grupo às vezes, quando a gente diz, “mas eu quero saber”, se vai assim no repelão eles inibem-se, se a gente for com cuidado vamos lá só saber, a gente só quer conversar e temos de saber quem é para podermos conversar. Porque isso não se pode fazer não sei quanto e não sei que mais. Com calma e falar, às vezes não é preciso assim ser em grande grupo mais individualmente, fazer individualmente. E depois falar com a criança se podemos falar da situação em grande grupo para todos depois perceberem realmente o que é que se passou, que é feio e que é mau mentir, mais vale dizer a verdade.

Entrevistador: É importante também haver uma explicação do porquê de não fazer?

Entrevistado: Sim, exato. Exatamente.

Entrevistador: Para além da situação que exemplificou, tem mais alguma onde teve de lidar com a mesma?

Entrevistado: É assim, é muito ao nível da brincadeira, quem é que fez o disparate, quem é que fez a asneira, quem é que entornou o copo, a água. Vão à casa de banho às vezes sozinhos e fazem disparates e depois, “eu não fui”, ou então começam sempre por dizer “ela também” ou “ele também”, e nunca dizem “eu”.

Entrevistador: Culpam sempre os outros?

Entrevistado: Sempre os outros. Não se excluem logo a eles, mas dizem “Ele também”. E eu digo “Eu estou-te a perguntar a ti. Tu fizeste?”, E pronto ele diz que sim e a gente parte ou não, para a outra criança, mas falar assim, com um bocadinho de calma para saber realmente o que é que aconteceu.

Entrevistador: Ou seja, eles têm tendência para fazer a “maldade” mais em equipa?

Entrevistado: Sim, sim.

Entrevistador: Sentem-se mais seguros, é uma segurança para eles próprios, é isso?

Entrevistado: Sim, sim. O disparate sempre em comum é muito mais agradável do que a nível individual.

Entrevistador: Por isso é que tentam culpabilizar também o outro, dizendo “mas ele também”.

-A capacidade de as crianças imaginarem e criar situações que não existem são comparáveis à mentira?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: Existe a mentira intencional e aquilo que se imagina?

Entrevistado: Sim. Às vezes têm um boneco imaginário têm qualquer coisa imaginário que para eles é uma realidade. Não é uma mentira. Mentira é uma ação, é uma ação que se concretiza ou não. O imaginário é uma coisa deles, do desenvolvimento.

Entrevistador: Será que mentir com três anos é o mesmo que mentir com cinco?

Entrevistado: Epá. Não sei. Mas penso que não. Aqui nos cinco anos eles já têm uma estrutura cognitiva mais intencional, se calhar. Nos três anos são capazes de fazer a mentira para (...) não sei. Posso te dar o exemplo do meu filho com dois anos, com a educadora dele. Saiu do banho e disse “Mãe hoje a educadora bateu-me”, e eu “ A educadora bateu-te?” E ele disse “bateu e bateu com força, deu-me uma palmada aqui no rabo com muita força”. E eu perguntei-lhe “Então e a auxiliar não estava lá?” e ele respondeu “A auxiliar também me bateu.” Ao que eu respondi “ah foi? E bateram as duas? Deixa estar então que amanhã vou falar com elas para saber o que é que se passa.”. Ele vira-se para mim diz “mãe não faças isso senão elas depois voltam-me a bater ainda com mais força’. Isto com dois anos.

Entrevistador: Se calhar também depende um pouco da criança, da capacidade de inventar?

Entrevistado: Sim de inventar, criar situações. Não sei, porque é que ele o fez. O que me levou a pensar, e agora fugindo um pouco à entrevista, é a preocupação que a gente às vezes sente nos pais. Quando eles, por exemplo, uma tua filha que tu deixes aqui na instituição que não trabalhes aqui é para desconfiar, a educadora bateu, a auxiliar bateu, é assim um bocado (...). Eu conhecendo-as como as conheço comecei a sentir mais, o

porquê da preocupação dos pais quando os deixam aqui. É esta situação do meu filho eu conhecia o pessoal. Se fosse outra situação não sei como é que eu iria reagir, é claro dava um bocadinho de importância, mas às vezes até podia ser mesmo a realidade. E a gente com os pais é preciso ter uma boa ligação para que isso não aconteça, para os pais ficarem descansados. Mas foi mais nesse sentido que eu comecei a pensar da responsabilidade que a gente tem em ficar com os filhos dos outros e da insegurança que os pais possam sentir.

Entrevistador: E nessa situação específica com o seu filho como é que depois lidou?

Entrevistado: Disse-lhe ‘Oh D estás a brincar comigo! A educadora não bate.’. Desliguei, e depois falei com elas e ainda fartei-me de rir.

Entrevistador: E ele (...).

Entrevistado: Não (...).

Entrevistador: Já não insistiu mais?

Entrevistado: Não, já não insistiu mais no assunto, não.

Entrevistador: E não conseguiu perceber o porquê de ele o ter feito?

Entrevistado: Não, não consegui.

Entrevistador: Será por não querer ir à escola, ou para ter alguma atenção?

Entrevistado: Pois, eu não sei. Dou-me muito bem com a educadora dele, eramos e somos grandes amigas Não sei se foi por isso, se ele queria mais atenção ou por parte da educadora ou por minha parte. Não sei o porquê que ele o fez.

Entrevistador: Dou por terminada a entrevista. Obrigada.

Anexo C- Entrevista à Educadora- 3

Duração de Entrevista: 18 minutos e 44 segundos

Entrevistador: Boa tarde!

Entrevistado: Boa tarde!

Entrevistador: Fale-me um pouco sobre o seu percurso profissional. A sua profissão de educadora? Há quantos anos?

Entrevistado: Acabei o curso em 2007 e, desde então, comecei logo a trabalhar. Acabei em Junho de 2007 e em Setembro de 2007 comecei a trabalhar aqui nesta instituição. Comecei primeiro por fazer o estágio profissional, no ano, e depois comecei a exercer no escalão das educadoras. Primeiro foi o estágio e, a seguir, comecei pelo ano zero, primeiro ano, segundo ano e estou cá desde então, desde Setembro de 2007.

Entrevistador: E com que idades é que já trabalhou?

Entrevistado: Quando entrei, o primeiro ano, em Setembro de 2007, comecei com o primeiro parque, na sala de um ano e segui esse grupo até aos cinco anos. Fiz esse percurso.

Entrevistador: Já esteve com várias idades?

Entrevistado: Sim. Já passei por todas as salas.

Entrevistador: Agora em relação à temática: Mentira. Acha que as crianças mentem ou não?

Entrevistado: Sim, as crianças mentem. Por vezes, os pais, já aconteceu várias situações que os pais vêm-nos dizer que a criança disse alguma coisa menos boa em relação a nós, lá em casa. Como houve um caso, uma vez, de uma mãe que disse que a auxiliar da sala tinha obrigado a criança a comer peixe com espinhas. E veio falar comigo e eu disse-lhe que ninguém, aqui na nossa instituição, faria uma coisa dessas: obrigar uma criança a comer espinhas. E a mãe, com toda a certeza, afirmou que a sua filha não mentia. E, então, foi um bocadinho difícil de gerir isso porque, alguns pais, têm muito essa ideia de que as crianças não mentem. Mas acontece. Eles, podem não fazer com a intenção de prejudicar alguém ou de querer magoar alguém, mas, por vezes,

fazem ou dizem uma mentira para, de alguma maneira, passarem uma mensagem, aos pais, ou de uma chamada de atenção ou assim de alguma coisa.”

Entrevistador: Em que situações é que se pode verificar esse comportamento, a mentira?

Entrevistado: Por vezes, uma chamada de atenção para os pais, penso que sim. Inventar ou que alguém bateu ou, neste caso, os adultos da sala, que bateram ou fizeram assim, para os pais, se calhar, trazê-los mais para a escola, estarem mais presentes na escola. Em relação aos amigos, também a questão do bater: ‘Ele bateu-me!’ e depois o amigo diz ‘Não, eu não bati.’; Eu, se calhar, levaria mais para uma chamada de atenção do que para (...) Eu não sei se eles têm essa perspectiva de (...) eles sabem que mentir é feio.

Entrevistador: Fazem-no intencionalmente?

Entrevistado: Sim ou sem intenção. Eles até podem saber que estão a mentir mas não encaram isso como uma coisa tão grave como nós, que pode ser grave com o passar dos anos e com a idade. Mas eu acho que eles fazem isso, eles sabem que estão a dizer uma mentira mas não encaram isso como seja uma coisa muito feia, muito má. Eles percebem que é uma coisa feia quando os questionamos sobre isso, eles têm a noção do que é feio e não se diz mas, às vezes, eles acabam por (...).

Entrevistador: Se calhar não têm uma noção tão profunda como nós. Nós sabemos perceber porque é que é mau, se calhar eles não conseguem definir porquê; sabem que é mau.

Entrevistado: Sim. Sabem que é feio, mas perceber o ‘porque é que não se mente’ e de que forma é que isso pode, não para já, agora as mentiras que eles dizem, estas banais, não são tão graves. Mas, futuramente, pode-se tornar mais prejudicial.

Entrevistador: E como deve o educador lidar nesse tipo de situações? O que é que deve fazer quando apanha uma criança a mentir?

Entrevistado: Olha (risos), o que eu costumo fazer na sala e já há alguns anos que faço assim, isso funciona muito bem, a nossa instituição é católica e nós, este ano, até fizemos um cantinho do Jesus na sala e isso é incutido ao longo do ano: Jesus, a importância de Jesus, que ele é nosso amigo e tudo. E, sempre que alguém, que surge

essa questão na sala, de mentir ou assim, eu digo-lhes sempre que o Jesus vê tudo, porque ele é nosso amigo e transmitir-lhes essa noção, também, de que o Jesus é bom. Então e o Jesus está a ver e ele sabe quem é que está a dizer a verdade e quem é que está a dizer a mentira. E, então, quando nós estamos no tapete e isso surge, eu peço-lhes sempre para me dizerem sempre a verdade. Com a verdade eu nunca fico chateada com eles, posso ficar um bocadinho triste porque, às vezes, são coisas feias e que não se dizem. Mas, se disserem a verdade, eu prefiro sempre e têm de dizer sempre a verdade. Posso ficar um bocadinho triste mas não fico zangada. Se me disserem a mentira, se mentirem é que fico muito zangada e muito chateada com eles. E isso tem resultado ao longo dos anos. Isso é uma coisa que tem resultado muito bem e que, este grupo agora, já percebe muito bem. Eles dizem ‘Mas a Mónica não fica chateada. Digam a verdade’ Eu nunca me chateio. Prefiro sempre que me digam a verdade que eu não fico chateada. Com as mentiras é que, eu e o Jesus, também fica muito triste por eles não dizerem a verdade.

Entrevistador: Um exemplo concreto de uma situação que se tenha passado. Uma mentira, uma criança ou um grupo que tenha mentido. Como é que agiu? (Numa determinada situação). Se houve alguma e como é que agiu perante isso?

Entrevistado: Em contexto de sala, eu funciono sempre dessa maneira. Quando vejo que, ou que eles estão a brincar ou que nós perguntamos alguma coisa ou que acontece algum acidente na sala, ou estragarem um livro ou rasgarem algum placar da parede, juntamos todos no tapete, e em grande grupo, eu prefiro sempre resolver em grande grupo, porque a gente depois não sabe quem é, então, todos juntos, falamos todos sobre isso. E eu pergunto ‘E então quem é que rasgou o livro?’, por exemplo. E eles ficam todos calados ou começam-se a acusar uns aos outros: ‘Foi ele!’, ‘Foi ele!’, ‘Foi ela!’. Começam-se a acusar uns aos outros ou, então, ficam todos calados. E, quando eles se começam a acusar uns aos outros, eu digo sempre ‘Mas vocês viram que foi esse amigo que fez ou não viram? Se não viram, não podem dizer que foi ele. Porque, se vocês não viram, estão a mentir. Só podem afirmar uma coisa se viram. Então alguém viu?’. E eles depois pensam, têm aquele ‘Não, então, não, eu não vi, eu não vi. Eu achava que era ele.’ E, depois, lá está, só ver as coisas porque me digam sempre a verdade, que eu quero sempre, sempre a verdade e eu não fico chateada e prefiro que me digam sempre a verdade porque eles assim ganham essa confiança connosco, percebes? E depois, lá está, um amigo diz ‘Ah fui eu!’ E eu digo ‘Então porque é que não disseste que foste

tu?’ ou ‘Porque é que disseste essa mentira a um amigo?’. Tentar ali, contornar as coisas: ‘As mentiras são feias’, ‘Não se dizem porque não é verdade’.

Entrevistador: Sim porque é importante, não só, dizer que não se faz, mas também, explicar.

Entrevistado: Olha, uma história, também, eu acho que já a contei aqui este ano, do *Pedro e do Lobo*, que é sobre a mentira. O Pedro chamava as pessoas porque estava sozinho, queria companhia, então, o Pedro chamava, gritava a dizer que estava um Lobo a comer as ovelhas dele. E, então, começava a gritar ‘Socorro! Socorro!’, para as pessoas irem lá. Até que chegou à terceira ou quarta vez que ele fez isso, depois as pessoas já não foram ajudar porque pensavam que era mentira.

Entrevistador: E quais são as reações?

Entrevistado: Eles acham que mentir é muito feio. Depois de contar a história eles têm a certeza e acreditam mesmo que ele não devia ter mentido, que não se mente. Eles acreditam mesmo nisso mas, depois, no dia-a-dia, (...).

Entrevistador: No momento, não conseguem evitar.

Entrevistado: (...) e questionados, diretamente, se foi aquela criança, eles ficam um bocadinho com receio (...).

Entrevistador: Mas o receio e o medo será do quê? Será da reação do adulto ou, a nível mesmo deles, não querem contar, não querem que os outros saibam que eles fizeram determinada coisa?

Entrevistado: Eu penso que, se calhar, seja pela reação do adulto porque, eu tinha mais essa dificuldade, em que eles contassem a verdade, no início do ano. Agora já não noto tanto esse receio deles em contarem porque eles sabem que é preferível. E isto foi um trabalho ao longo do ano. E eles, acho que já têm essa noção de que dizem a verdade, eu falo com eles, explico outra vez mas, não acontece nada, não lhes acontece nada. (Entrevistador: Já sabem que) eu prefiro sempre saber a verdade apesar (Entrevistador: de a mentira poder ser má).

Entrevistador: Agora, em relação à capacidade das crianças imaginarem e criarem situações que não existem, são comparáveis à mentira. A capacidade de eles

imaginarem um determinado acontecimento, inventarem uma coisa. Se isso é comparável à mentira?

Entrevistado: Há aí uma linha muito ténue porque eles, nestas idades, é quando têm a imaginação mais a funcionar melhor, mais ativa e, então, muitas vezes, eles, também, contam coisas que gostavam que acontecessem, apesar de não acontecerem. Eles contam, se calhar, com o sentido de que gostavam que isso acontecesse ou tivesse acontecido. Acaba por ser uma mentira porque não aconteceu exatamente. Mas que, para eles, não encaram isso como uma mentira porque é um desejo deles e eles não encaram isso como uma mentira.

Entrevistador: E será que o adulto tem que chamar à atenção quando há um momento de imaginação ou de criatividade, em que ele pensa que, realmente, aquilo aconteceu ou o desejo dele era que aquilo acontecesse, deverá intervir? Ou só deve intervir quando é um caso que envolva uma mentira mesmo má?

Entrevistado: Às vezes, para nós aqui na sala, também é difícil percebermos até que ponto é que, aquilo que a criança nos está a dizer, se foi um acontecimento aqui na sala nós conseguimos perceber mas, por exemplo, às vezes, quando eles contam o fim de semana, eles inventam coisas, que nós não sabemos se é verdade ou mentira. Às vezes, quando falamos com os pais ou quando vemos os pais que, nem sempre e há pais que a gente nunca vê, quando a gente fala com os pais e perguntamos, os pais dizem ‘Não, mas nós não fizemos isso’ ou ‘Não fomos ao parque. Ela adora parque. Ela quer sempre ir ao parque. Mas nós não fomos ao parque no fim de semana.’ Lá está! Isso, tipo, é uma mentira, mas (Entrevistador: é um desejo) é um desejo que a criança tem, que gostava que se realizasse, que acabou por não acontecer mas que, se calhar, era isso que ela gostava de ter feito no fim de semana.

Entrevistador: Se calhar não devíamos estar a considerar, totalmente, mentira porque ela não está a querer enganar, vem dela, é o que ela deseja.

Entrevistado: Sim. A mentira e, o que acontece mais em contexto de sala, é quando alguém estraga algum brinquedo ou um amigo trás um brinquedo para a sala e eles estão a brincar com os brinquedos dos amigos uns dos outros, e acontece um acidente ou estraga-se ou parte-se, que é normal, e, o amigo, o dono do brinquedo, começa a chorar: ‘Ai o meu brinquedo, está partido!’ E depois ninguém foi. Estavam todos a brincar mas

ninguém foi e é difícil perceber até que ponto (...) pronto, também, porque o amigo está triste e está a chorar e eles acabam, também, por ficar tristes por fazerem aquilo e também não querem assumir. Ou, outra coisa, fazerem desenhos e não porem o nome. Fazem desenhos, desenhos e guardam os desenhos nas gavetas e depois eu pergunto: ‘Outra vez, estão aqui desenhos sem nome na caixa, como é que nós sabemos de quem são estes desenhos?’; ‘Mas eu ponho!’; Põem todos, o nome nos desenhos, todos põem e depois nós mostramos: ‘Este desenho é de quem?’, ‘É meu.’, ‘Então e não tem nome?’, ‘Ah pois, eu esqueci-me!’. Pronto, estas questões assim mais em contexto de sala porque, lá está, o que acontece em casa, no fim de semana, a gente não consegue saber, efetivamente, se é mesmo verdade ou não. E, quando acontece realmente isso ou quando (...) agora, por acaso, também não me estou a lembrar de mais nenhuma situação assim em concreto mas é mais ou estragarem alguma coisa (Entrevistador: situações do dia-a-dia) (...) Sim.

Entrevistador: Mentir com três anos é o mesmo que mentir com cinco?

Entrevistado: Acho que não. Até porque, com os de três anos, eles ainda não têm bem a noção do que é mentir, do que é uma mentira. Têm mais, se calhar, pela história do *Pinóquio*, quando a gente lhes conta a história do *Pinóquio* e dizemos: ‘Ah, acho que o teu nariz está a crescer como o Pinóquio.’ E eles ficam ali um bocadinho na dúvida, ainda estão a começar a perceber bem o que é a mentira. Não dizer a verdade, perceber que não podem inventar coisas. Acho que, os de três anos, ainda depende, também, da maturidade da criança.

Entrevistador: Mas mentem com três anos?

Entrevistado: Mentem. Eles mentem com todas as idades. Se calhar, com cinco anos, a mentira, é que já é, se calhar, intencional. Já tem a intenção.

Entrevistador: Já há uma preparação.

Entrevistado: Sim. Acho que já têm uma intenção de fugir à verdade ou de que o adulto não descubra a verdade ou (...)

Entrevistador: Já é mais intencional, não é?

Entrevistado: Sim. Com três acho que ainda não. Acho que ainda não é intencional apesar deles mentirem. Mas, lá está, a imaginação deles aí, também, está ao rubro, com

os três anos está ali tudo (...) e, então, acho que o trabalho começa aí, também, o nosso. Tentar, também, explicar-lhes. Ir tentando aos poucos e nunca só num momento, lá está, é o trabalho do ano inteiro: ir explicando e o porquê é que não se mente e eles irem começando a ter essa noção.

Anexo D - Entrevista à Educadora- 4

Duração da entrevista: 9 minutos e 8 segundos

Entrevistador: Queria que me falasse um pouco sobre o seu percurso profissional.

Entrevistado: Eu primeiro fiz um técnico profissional de educadora social. Depois estive a trabalhar num infantário e não gostei nada porque achei que não havia condições nenhuma para os miúdos. Fiquei super mal impressionada, e pensei, ‘bem não quero fazer nada disto’. Então fui para a faculdade e tirei Gestão de Empresas Turísticas. Tinha começado a trabalhar aqui como educadora social. Acabei o curso, licenciiei-me em gestão de empresa. Estive a trabalhar numa agência também não gostei, mas como estava aqui e trabalhava com crianças e aqui gostava imenso de estar com os miúdos, fui para a faculdade outra vez. Tirei Educadora de Infância, sempre depois já a trabalhar aqui. Depois entretanto fiz um Mestrado em Educação Especial. Sempre trabalhei aqui na Instituição, a não ser no estágio do curso de educadora social, aí tinha feito noutra sítio, noutra local, e aí eu não gostava. Como não gostei foi por isso que fui para gestão de empresas.

Entrevistador: Há quantos anos exerce a profissão de Educadora?

Entrevistado: 15 anos, 15 aqui com miúdos, como educadora acerca de 4 ou 5 anos. (**Entrevistador:** “Como Educadora?”) Porque eu primeiro trabalhei muito tempo como educadora social, pronto aí não é Educadora de Infância. Mas como Educadora desde 2007.

Entrevistador: Agora em relação à temática mentira, qual é a sua opinião, se as crianças mentem ou não.

Entrevistado: Mentem. Mentem, mentem. Sim eu acho que isso é (...), claro que há umas que mentem mais, outras que mentem menos, mas assim de uma maneira geral, sim mentem.

Entrevistador: E mentem em que situações?

Entrevistado: Quando fazem algum disparate e se depois nós perguntamos ‘Quem foi’ são capazes de dizer que, não, não foram eles e acusam o outro, ‘Foi o outro amigo’. Mas principalmente eu acho que em situações em que eles sintam, que estão de algum

modo ameaçados. Ameaçados no sentido em que vão ralar com eles ou vão ser repreendidos, eu acho que sobretudo numa dessas situações.

Entrevistador: Como deve o Educador lidar com essas situações?

Entrevistado: Eu acho que o Educador, e se tiver algum tempo com os miúdos, nós conhecemos bem as crianças e sabemos perfeitamente, descobrimos pelo olhar deles, como a postura corporal, nós percebemos que eles estão a dizer a verdade ou a dizer a mentira. Eu acho que é importante é nós conseguirmos com eles, que eles digam a verdade, nós a falarmos com ele ‘Pensa lá bem, foi bem assim?’, e chegar à verdade sempre. E eu acho que é preferível, eu acabo por fazer isso muitas vezes, ‘Eu prefiro que tu me digas a verdade e eu não te castigo. Prefiro que me digas a verdade do que me estares a mentir.’. Quando nós dizemos isto, o eles perceberem que se calhar não vão ter o castigo e dizem a verdade, depois o pedirem desculpa, por aquela ou outra situação, acabamos por chegar à verdade, numa maneira geral, às vezes há situações mais (...).

Entrevistador: Pode-me dar exemplos concretos de uma situação que tenha havido a mentira e como lidou?

Entrevistado: Aqui na sala dos 3 anos, isso acontece, 3 ou 4 anos, acontece com alguma frequência. Geralmente está sempre associado, ou a maioria das vezes está sempre associado às questões dos brinquedos, eles tiram o brinquedo ao outro, depois o outro diz ‘Não fui eu’. Geralmente há sempre assim associado a situações dessas. Agora assim uma situação particular acho que não te consigo dizer. Geralmente eu acabo sempre por fazer isso, que é realmente o chegar à verdade. E nós conseguimos, conversando. Depois aqui a questão também do grupo, acaba por ter uma pressão muito grande e às vezes estas situações temos de falar sozinhas com eles, mas acontece muitas vezes estarmos em situação de grupo, e o grupo acaba por exercer também uma pressão muito grande. E isto às vezes ser à frente dos outros também acaba por ajudar, de alguma maneira. Mas eu acabo por fazer assim em todas as situações que é ‘Diz-me a verdade e se me disseres a verdade não ficas de castigo.’ Se insistir na verdade e eu perceber, às vezes nós também vemos e vimos que ele está a mentir e assistimos à situação, nós vimos que é mentira. Aquilo que eu costumo fazer é ‘Vais sentar-te um bocadinho na cadeira, ficas um bocadinho na cadeira que a educadora já vai ter contigo e vamos falar outra vez’ ou ‘Agora não vais brincar porque não disseste a verdade.’

Entrevistador: Mas é uma coisa que aconteça regularmente?

Entrevistado: Acontece muitas vezes, sim. Pode não ser sempre a mesma criança, mas é uma coisa que acontece muitas vezes.

Entrevistador: A capacidade das crianças imaginarem e criar situações inexistentes são comparáveis à mentira?

Entrevistado: Pois, eu acho que sim, que são um bocadinho. Pode acontecer isso. Eles imaginarem uma coisa e quase acreditarem nisso. Mas a verdade é que nós temos que chegar a isso com ele, ou seja, ‘isso que tu pensaste ou que tu viste, não foi bem assim e a verdade é esta. Acho que isso é importante, nós chegarmos com eles.

Entrevistador: E é ou não comparável à mentira, esse tipo de situações imaginárias?

Entrevistado: Na prática é. Nós podemos dizer é que a mentira pode ter um (...) a criança mentir para se defender, não sofrer o castigo e às vezes a mentira como para se defender. Nesse caso não é tanto para se defender, a criança imagina assim, não é por mal. Mas na prática acaba por ser a mentira e é isso que nós temos de chegar com eles, ‘Não é assim’. Mas é difícil para nós que estamos de fora da cabecinha deles, perceber se eles estão a mentir ou se realmente aquilo não é por mal, a criança imaginou. Às vezes nós é que temos fazer um esforço para tentar distinguir qual das situações é que é.

Entrevistador: Sendo um caso de imaginação deve ser falado e repreendido?

Entrevistado: Não, repreendido não. Aí não tem por base a maldade, não é maldade, mas tem por base a mentira, não é má intenção. E isso nós temos que chegar, tentar perceber melhor, falando, conversando com a criança e perceber realmente qual é o busílis da questão.

Entrevistador: Mentir com 3 anos é o mesmo que mentir com 5?

Entrevistado: Não, claro que não. Com 5 anos eu acho que se calhar já há uma intencionalidade muito mais forte. Com 3 anos isso é muito (...) com 3 anos até acho que isso é mais frequente, do que com 5. Mas sim eu acho que com 5 anos é muito mais intencional e a criança já tem até a nível cerebral, tudo muito mais definido, essa questão que tu falavas agora do imaginário é muito mais frequente se calhar aos 3 anos do que aos 5 anos e nos 5 anos, pois essa questão já é muito diferente.

Investigador: Dou por terminada a entrevista. Obrigada.

Anexo E - Grelha de Análise de Conteúdo

Entrevista Educadora 1

| Categorias | Subcategorias | Excertos da Entrevista |
|------------------------------|--------------------------|--|
| Percurso Profissional | Desenvolvimento gradual | <p>“(...) comecei com perto de 16, 17 anos a fazer colónia de praia (...)”;</p> <p>“Estive um ano assim nessa situação de auxiliar (...)”.</p> <p>“(...) tirar o curso de educadora.”</p> <p>“Esperei ainda um ano e no ano seguinte fui para uma Universidade em Odivelas tirar então o curso complemento (...)”.</p> |
| | Tempo que Exerce | <p>“Como educadora estou há quinze, dezasseis anos, dezasseis (...)”.</p> |
| | Experiência com Crianças | <p>“(...) inicialmente nós tínhamos grupos só de uma idade (...) homogéneos (...)”;</p> <p>“com crianças de um ano aos dois (...)”;</p> <p>“(...) meninos de um aninho e seguíamos sempre com as mesmas crianças até aos seis anos (...)”;</p> |

| | | |
|-----------------------|--|---|
| | | <p>“Acompanhávamos sempre o grupo.”;</p> <p>“(…) agora há grupos mais heterogêneos, com diferentes idades (…)”.</p> |
| <p>Mentira</p> | <p>Existência da Mentira na Infância</p> | <p>“Mentem. As crianças mentem. Eu acho que as crianças mentem.”.</p> |
| | <p>Personalidade da Criança</p> | <p>“(…) era um menino muito meiguinho e que realmente, não fazia mal a ninguém era muito calminho (…)”;</p> <p>“E esse menino que partiu o brinquedo era realmente reguila, não tinha sido a primeira situação que ele fazia mal aos amigos.”;</p> <p>“(…) há crianças (…) também muito inteligentes e a mentira também requer um bocadinho de inteligência (…)”;</p> <p>“(…) já sabia perfeitamente como é que havia de manipular os adultos.”.</p> |
| | <p>Intervenção da Figura Paternal</p> | <p>“O pai depois lá se acalmou e tudo, mas acreditou logo naquilo que o filho lhe tinha dito. O menino usou essa situação de uma maneira que o pai pensou que eu fizesse</p> |

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| | | <p>alguma coisa à mochila dele.”;</p> <p>“Acreditam logo (...);”</p> <p>“E essa criança sabia que o pai acreditava logo naquilo e protegia-o logo, então usava isso como estratégia para estas situações assim.”.</p> |
| <p>Tipologia da Mentira</p> | <p>Mentiras Simples</p> | <p>“(…) são mentiras um bocadinho rudimentares, um bocadinho simples (...);”</p> <p>“(…) conseguem se calhar arranjar ideias, ou transmitir as situações, de uma forma correta (...);”</p> <p>“(…) em situações básicas (...);”</p> <p>“(…) elaborar uma mentira assim com muito, com muitos pormenores.”.</p> |
| | <p>Complexificação Gradual da Mentira</p> | <p>“A criança dos três anos é um bocadinho mais inocente e pronto não consegue (...);”</p> <p>“Eu acho que uma criança com cinco anos já tem uma capacidade de mentir (...) usa expressões e usa estratégias que ela percebe que consegue convencer o adulto nessa mentira.”;</p> |

| | | |
|---------------------------------------|---|--|
| | | <p>“(…) uma criança com cinco anos tem outra maneira de conseguir ver as coisas e consegue enganar (…);”</p> <p>“Uma criança de três anos ainda não consegue mentir, consegue esconder, mas não tão convincente como uma criança de cinco anos.”;</p> <p>“(…) já tinha seis (….) já sabia perfeitamente como é que havia de manipular os adultos.”.</p> |
| <p>Intervenção do Educador</p> | <p>Adaptabilidade Situacional e Explicação</p> | <p>“(…) levar as coisas com naturalidade (…);”</p> <p>“(…) não posso fazer dali um grande filme, porque (….) isso é prejudicial para ela (…);”</p> <p>“(…) mas também não posso dizer que está tudo bem, também tenho que fazer ver que realmente é uma coisa que não se deve fazer.”;</p> <p>“(…) confrontá-la logo, (….) com a situação.”;</p> <p>“(…) com calma (…);”</p> <p>“(…) se já for uma situação que é repetitiva dizer, (….) a ralar, que realmente não se faz (…);”</p> |

| | | |
|-------------------------------|-------------------------|--|
| | | “Explicar que não é correta.” |
| Mentira vs. Imaginação | Presença de Fantasia | “(…) as crianças fantasiam um bocadinho (…); “(…)fantasiam mesmo (…)”. |
| | Existência de Separação | “(…) há uma separação, quando é uma mentira a criança, (….) ela vê os factos que aconteceram, diz o que aconteceu, mas a seu favor. E quando é uma fantasia já são coisas se calhar um bocado irreais.”; (“Entrevistador: Do mundo imaginário.”) – “que não podem acontecer”. |
| | Real vs. Irreal | “(…) adulto percebe logo se é ou não real (…); “(…) quando é uma fantasia já são coisas se calhar um bocado irreais.” |

Anexo F - Grelha de Análise de Conteúdo

Entrevista Educadora 2

| Categorias | Subcategorias | Excertos da Entrevista |
|-------------------------------------|---------------------------------|--|
| <p>Percurso Profissional</p> | <p>Experiência com Crianças</p> | <p>“(…) percorre o grupo desde o primeiro parque até aos cinco anos.”; “Sempre com várias idades, incluindo creche só não estive com bebés mesmo.”</p> |
| | <p>Tempo de exercício</p> | <p>“(…) vai fazer agora vinte anos.”</p> |
| <p>Mentira</p> | <p>Estrutura Cognitiva</p> | <p>“Para a conveniência delas, mentem. E elas sabem mentir muito bem. Elas sabem pensar, estruturar o pensamento delas para que às vezes a gente pense que aquilo realmente é uma realidade.”; “(…) é tipo uma estratégia.”</p> |
| | <p>Objetivos</p> | <p>“(…) para ajudar naquilo que elas querem atingir.”;</p> |

| | | |
|---------------------------------|----------------------------|---|
| | Intencionalidade | “(…) nos cinco anos eles já têm uma estrutura cognitiva mais intencional (…)” |
| Intervenção do Educador | Modo de Ação | <p>“Um bocadinho com calma (…)”, “(…) para saber realmente o que é que aconteceu.”;</p> <p>“(…) não é preciso assim ser em grande grupo mais individualmente (…)”;</p> <p>“(…) falar com a criança se podemos falar da situação em grande grupo para todos depois perceberem realmente o que é que se passou, que é feio e que é mau mentir, mais vale dizer a verdade.”.</p> |
| Responsabilidade da Ação | Atribuição da Culpa | <p>“(…) fazem disparates e depois, “eu não fui”, ou então começam sempre por dizer “ela também” ou “ele também”, e nunca dizem “eu”.”;</p> <p>“(…) Não se excluem logo a eles, mas dizem “Ele também”.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Ação em Grupo</p> | <p>Segurança na Ação Desviante²¹</p> | <p>(“Entrevistador: Ou seja, eles têm tendência para fazer a “maldade” mais em equipa?”) – “Sim, sim.”, “O disparate sempre em comum é muito mais agradável do que a nível individual.”.</p> |
| <p>Mentira vs. Imaginação</p> | <p>Existência de Separação</p> | <p>“Sim. Às vezes têm um boneco imaginário têm qualquer coisa imaginário que para eles é uma realidade. Não é uma mentira. Mentira é uma ação, é uma ação que se concretiza ou não. O imaginário é uma coisa deles, do desenvolvimento.”</p> |
| <p>Perspetiva Educador/Encarregado</p> | <p>Compreensão dos Pais</p> | <p>“(…) uma tua filha que tu deixes aqui na instituição que não trabalhes aqui é para desconfiar, a educadora bateu, a auxiliar bateu (...); “É esta situação do meu filho eu conhecia o</p> |

²¹ “(...) o desvio é um conjunto de comportamentos e de situações que os membros de um grupo consideram não conformes às suas expectativas, normas ou valores e que, por isso, correm o risco de suscitar condenação e sanções de sua parte... um ato de desvio é antes de tudo um ato reprovado... o desvio é essencialmente o produto de um juízo feito sobre uma dada conduta ou sobre uma maneira de ser. Como tal não é uma propriedade inerente a certos comportamentos, e sim uma qualidade que lhes é atribuída pelo contexto... quando um ato outrora considerado desvio já não desperta reações, significa que deixou de ser desviante. (CUSSON, 1996 in Osvaldo Neto, 2004, p.2).

| | | |
|--|----------------------------|---|
| | | peçoal. Se fosse outra situação não sei como é que eu iria reagir (...).” |
| | Compreensão dos Educadores | “O que me levou a pensar (...) é a preocupação que a gente às vezes sente nos pais.”; “E a gente com os pais é preciso ter uma boa ligação para que isso não aconteça, para os pais ficarem descansados.”; “Mas foi mais nesse sentido que eu comecei a pensar da responsabilidade que a gente tem em ficar com os filhos dos outros e da insegurança que os pais possam sentir.” |
| | Distinção Mãe/Educadora | (“ Entrevistador: E nessa situação específica com o seu filho como é que depois lidou?”) – “Disse-lhe ‘Oh <u>D</u> estás a brincar comigo! A educadora não bate.’” (“ Entrevistador: Já não insistiu mais?”) – “Não, já não insistiu mais no assunto, não.” “Não sei o porquê que ele o fez.” |

| | | |
|--|--|--|
| | | “(...) falar assim, com um bocadinho de calma para saber realmente o que é que aconteceu.” |
|--|--|--|

Anexo G - Grelha de Análise de Conteúdo

Entrevista Educadora 3

| Categorias | Subcategorias | Excertos da Entrevista |
|------------------------------|-----------------------------------|--|
| Percurso Profissional | Tempo de Exercício | “(…) desde Setembro de 2007.” |
| | Experiência com Crianças | <p>“Primeiro foi o estágio e, a seguir, comecei pelo ano zero, primeiro ano, segundo ano e estou cá desde então (…).”;</p> <p>“(…) comecei com o primeiro parque, na sala de um ano e segui esse grupo até aos cinco anos.”;</p> <p>“Já passei por todas as salas.”.</p> |
| Mentira | Existência da Mentira na Infância | <p>“Sim, as crianças mentem.”;</p> <p>“Mentem. Eles mentem com todas as idades.”</p> |
| | Postura dos Encarregados | “(…) alguns pais, têm muito essa ideia de que as crianças não mentem. Mas acontece.” |
| | Intencionalidade do ato | “(…) podem não fazer com a intenção de prejudicar alguém ou de querer magoar |

| | | |
|---------------------------------|-----------------------|--|
| | | alguém (...)." |
| | Objetivo do ato | “(...) fazem ou dizem uma mentira para, de alguma maneira, passarem uma mensagem, aos pais, ou de uma chamada de atenção (...); “(...) para os pais, se calhar, trazê-los mais para a escola, estarem mais presentes na escola.” |
| | Consciência do ato | “(...) eles sabem que mentir é feio.”. “Eles até podem saber que estão a mentir mas não encaram isso como uma coisa tão grave como nós (...).” “(...) eles sabem que estão a dizer uma mentira mas não encaram isso como seja uma coisa muito feia, muito má.” |
| | Motivação para a Ação | (“Entrevistador: “Mas o receio e o medo será do quê? (...).”) -“Eu penso que, se calhar, seja pela reação do adulto (...).” |
| Responsabilidade da Ação | Atribuição da Culpa | “E eles ficam todos calados ou começam-se a acusar uns aos outros: ‘Foi ele!’, ‘Foi ele!’”, |

| | | |
|---------------------------------------|-----------------------------|---|
| | | <p>“Foi ela!”. Começam-se a acusar uns aos outros (...)”</p> |
| | <p>Omissão da Culpa</p> | <p>“(...) o amigo, o dono do brinquedo, começa a chorar: ‘Ai o meu brinquedo, está partido!’ E depois ninguém foi. (...) o amigo está triste e está a chorar e eles acabam, também, por ficar tristes por fazerem aquilo e também não querem assumir.”</p> |
| <p>Intervenção do Educador</p> | <p>Influência da Crença</p> | <p>“(...) fizemos um cantinho do Jesus na sala e isso é inculcado ao longo do ano: Jesus, a importância de Jesus, que ele é nosso amigo e tudo. (...);</p> <p>“(...) digo-lhes sempre que o Jesus vê tudo, porque ele é nosso amigo e transmitir-lhes essa noção (...)”</p> <p>“Jesus está a ver e ele sabe quem é que está a dizer a verdade e quem é que está a dizer a mentira.”;</p> <p>“Depois de contar a história eles têm a certeza e acreditam mesmo que ele não devia ter</p> |

| | | |
|--|------------------------------------|---|
| | | <p>mentido, que não se mente.(...) mas, depois, no dia a dia, (...).”;</p> |
| | <p>A verdade como um mal menor</p> | <p>“(...) eu peço-lhes sempre para me dizerem sempre a verdade. Com a verdade eu nunca fico chateada com eles, posso ficar um bocadinho triste (...)” “Posso ficar um bocadinho triste mas não fico zangada. Se me disserem a mentira, se mentirem é que fico muito zangada e muito chateada com eles.”</p> |
| | <p>Formas de Intervenção</p> | <p>“(...) juntamos todos no tapete, e em grande grupo, eu prefiro sempre resolver em grande grupo (...)”; “Tentar ali, contornar as coisas (...)”; “(...) uma história, (...) do <i>Pedro e do Lobo</i>, que é sobre a mentira. (...) Depois de contar a história eles têm a certeza e acreditam mesmo que ele não devia ter mentido, que não se mente.”; “(...) questionados, diretamente,(...)”;</p> |

| | | |
|-------------------------------|--------------------------------------|--|
| | | <p>Ir tentando aos poucos e nunca só num momento, lá está, é o trabalho do ano inteiro: ir explicando e o porquê é que não se mente e eles irem começando a ter essa noção.”.</p> |
| Mentira vs. Imaginação | Desejo de Concretização | <p>“(…) eles, também, contam coisas que gostavam que acontecessem, apesar de não acontecerem (…) com o sentido de que gostavam que isso acontecesse ou tivesse acontecido.”</p> <p>“(…) não encaram isso como uma mentira porque é um desejo deles (…)”.</p> |
| | Fronteira entre Mentira e Imaginação | <p>“Há aí uma linha muito tênue porque eles, nestas idades, é quando têm a imaginação mais a funcionar melhor, mais ativa (…)”;</p> <p>“(…) é difícil percebermos até que ponto (…) eles inventam coisas, que nós não sabemos se é verdade ou mentira.”;</p> <p>“(…) a gente não consegue saber, efetivamente, se é mesmo verdade ou não.”</p> |

| | | |
|--------------------------------|-------------------------|---|
| <p>Distinção Etária</p> | <p>Noção da Mentira</p> | <p>“Eles mentem com todas as idades. Se calhar, com cinco anos, a mentira, é que já é, se calhar, intencional. Já tem a intenção.”, “já têm uma intenção de fugir à verdade ou de que o adulto não descubra a verdade (...)”;</p> <p>“Com três acho que ainda não. Acho que ainda não é intencional apesar de eles mentirem.”</p> |
|--------------------------------|-------------------------|---|

Anexo H - Grelha de Análise de Conteúdo

Entrevista Educadora 4

| Categorias | Subcategorias | Excertos da Entrevista |
|------------------------------|-----------------------------------|---|
| Percurso Profissional | Experiência Fora da Área | “(…) tirei Gestão de Empresas Turísticas.”; “(…) licenci-me em gestão de empresa (…); “Estive a trabalhar numa agência (…)” |
| | Experiência Dentro da Área | “(…) fiz um técnico profissional de educadora social (…); “(…) trabalhar num infantário (…); “(…) gostava imenso de estar com os miúdos, fui para a faculdade outra vez. Tirei Educadora de Infância (…); “(…) Mestrado em Educação Especial.”; “(…) 15 anos, 15 aqui com miúdos, como educadora acerca de 4 ou 5 anos.”. |
| Mentira | Existência da Mentira na Infância | “Mentem. Mentem , mentem.”; |
| | Regularidade | “(…) na sala dos 3 anos, isso acontece, 3 ou 4 anos, acontece com alguma frequência (…); |

| | | |
|---------------------------------|--|--|
| | | “Acontece muitas vezes, sim (...) é uma coisa que acontece muitas vezes.” |
| | Motivação | “(...) sintam, que estão de algum modo ameaçados (...)”; “Ameaçados no sentido em que vão ralhar com eles ou vão ser repreendidos (...)” |
| Responsabilidade da Ação | Atribuição da Culpa | “Quando fazem algum disparate e se depois nós perguntamos ‘Quem foi’ são capazes de dizer que, não, não foram eles e acusam o outro, ‘Foi o outro amigo’.” |
| Intervenção do Educador | Identificação de Características Comportamentais | “(...) conhecemos bem as crianças e sabemos perfeitamente, descobrimos pelo olhar deles, como a postura corporal, nós percebemos que eles estão a dizer a verdade ou a dizer a mentira.” |
| | A verdade como um mal menor | “(...) é preferível, eu acabo por fazer isso muitas |

| | | |
|--|-----------------------------------|---|
| | | <p>vezes, ‘Eu prefiro que tu me digas a verdade e eu não te castigo. Prefiro que me digas a verdade do que me estares a mentir.’”;</p> <p>“‘Diz-me a verdade e se me disseres a verdade não ficas de castigo.’”</p> |
| | <p>Estratégias de Intervenção</p> | <p>“(…) chegar à verdade. E nós conseguimos, conversando.”;</p> <p>“Aquilo que eu costumo fazer é ‘Vais sentar-te um bocadinho na cadeira, ficas um bocadinho na cadeira que a educadora já vai ter contigo e vamos falar outra vez’ ou ‘Agora não vais brincar porque não disseste a verdade.’”</p> <p>“Acho que isso é importante, nós chegamos com eles.”;</p> <p>“(…) tentar perceber melhor, falando, conversando com a criança e perceber realmente qual é o busílis da questão.”;</p> <p>“(…) grupo, acaba por ter uma pressão muito grande e às vezes estas situações temos de falar sozinhas com eles (…)”</p> |

| | | |
|--------------------------------------|--|---|
| | | <p>“Às vezes nós é que temos fazer um esforço para tentar distinguir qual das situações é que é.”</p> |
| <p>Mentira vs. Imaginação</p> | <p>Existência ou Inexistência de Separação</p> | <p>“(…) imaginarem uma coisa e quase acreditarem nisso (…)”</p> <p>“(…) mentir para se defender (…) a criança imagina assim, não é por mal. Mas na prática acaba por ser a mentira (…);</p> <p>“Mas é difícil para nós que estamos de fora da cabecinha deles, perceber se eles estão a mentir ou se realmente aquilo não é por mal, a criança imaginou.”</p> |
| | <p>Formas de Repreensão</p> | <p>“Eu prefiro que tu me digas a verdade e eu não te castigo.”;</p> <p>“Agora não vais brincar porque não disseste a verdade.”.</p> <p>(Entrevistador: “Sendo um caso de imaginação deve ser falado e repreendido?”) -</p> <p>“Não, repreendido não. Aí não tem por base a maldade, não é maldade, mas tem por base a</p> |

| | | |
|-------------------------|---------------------|--|
| | | mentira, não é má intenção.” |
| Distinção Etária | Intencionalidade | “Com 5 anos eu acho que se calhar já há; “(…) com 5 uma intencionalidade muito mais forte.(…) é muito mais intencional (…)”. |
| | Frequência | “(…) com 3 anos até acho que isso é mais frequente, do que com 5.” |
| | Estrutura Cognitiva | “(…) com 5 anos é muito mais intencional e a criança já tem até a nível cerebral, tudo muito mais definido (…)”. |
| | Imaginário | “(…) essa questão que tu falavas agora do imaginário é muito mais frequente se calhar aos 3 anos do que aos 5 anos e nos 5 anos, pois essa questão já é muito diferente.”. |

A Mentira na Infância
Ana Cláudia Santos

Anexo I - Entrevistas- Crianças de três anos

Criança 1

Duração da entrevista: 1 minuto e 11 segundos

Entrevistador: Diz lá à Cláudia se tu sabes o que é mentir?

Tu sabes?

C1: Sim.

Entrevistador: É o quê?

C1: (silêncio)

Entrevistador: Não sabes?

C1: Não.

Entrevistador: Não sabes o que é? Mas olha é uma coisa boa ou má?

C1: É má.

Entrevistador: É má? Porquê?

C1: O meu mano faz mentiras.

Entrevistador: O teu mano faz mentiras? E depois o que acontece?

C1: A minha mãe zanga-se com ele e põe de castigo.

Entrevistador: A mãe zanga-se e põe de castigo e é por isso que é uma coisa má mentir?

C1: Sim.

Entrevistador: Tu já alguma vez mentiste?

C1: Não.

Entrevistador: É só o mano que mente?

C1: Sim.

Entrevistador: Ele é feio quando mente?

C1: Sim. E bate às pessoas.

Criança 2

Duração da entrevista: 33 segundos

Entrevistador: Tu sabes o que é mentir?

C2: Não sei.

Entrevistador: Não sabes?

C2: Não.

Entrevistador: E tu achas que é assim uma coisa boa ou má?

C2: Má.

Entrevistador: Mau? Porque é mau?

C2: Porque roubas coisas.

Entrevistador: Quem rouba está a mentir?

C2: Sim.

Entrevistador: E tu alguma vez já mentiste?

C2: Não.

Criança 3

Duração da entrevista: 34 segundos

Entrevistador: Diz lá à Cláudia se tu sabes o que é mentir. O que será que é mentir? Tu sabes?

C3: Não.

Entrevistador: Mas achas que é uma coisa boa ou má?

C3: Má.

Entrevistador: É uma coisa má, porquê?

C3: (Silêncio)

Entrevistador: Não sabes?

C3: Não.

Entrevistador: Tu já alguma vez mentiste?

C3: Não.

Criança 4

Duração da entrevista: 1 minuto e 54 segundos

Entrevistador: Diz lá à Cláudia se tu sabes o que é mentir. Tu sabes o que é mentir?

C4: (silêncio)

Entrevistador: É uma coisa boa ou má?

C4: Má.

Entrevistador: Porquê?

C4: (Silêncio)

Entrevistador: Porque é uma coisa má?

C4: (Silêncio)

Entrevistador: Tu já alguma vez mentiste?

C4: Sim.

Entrevistador: Porque mentiste?

C4: (Silêncio)

Entrevistador: Não sabes porquê?

C4: Não.

Criança 5

Duração da entrevista: 1 minuto e 10 segundos

Entrevistador: Diz lá à Cláudia se tu sabes o que é mentir. Sabes o que é mentir?

C5: Mentir é quem é que está zangado.

Entrevistador: E será que mentir é uma coisa boa ou má?

C5: Má.

Entrevistador: Porquê? Porque é que é mau?

C5: Porque alguém está zangado parece que é mau.

Entrevistador: Tu já alguma vez mentiste?

C5: Não.

Entrevistador: Tu nunca mentiste?

C5: Não.

Entrevistador: Porque é que nunca mentiste?

C5: Porque não.

Criança 6

Duração da entrevista: 57 segundos

Entrevistador: Sabes o que é mentir?

C6: Não.

Entrevistador: Achas que é assim uma coisa boa ou má?

C6: Má.

Entrevistador: É mau? Porquê?

C6: É uma coisa, quanto está a cair e uma coisa fala.

Entrevistador: É quando uma coisa está a cair e fala?

C6: Sim.

Entrevistador: E porque é mau? Sabes?

C6: Não.

Entrevistador: Tu já alguma vez mentiste?

C6: Não.

Criança 7

Duração da entrevista: 54 segundos

Entrevistador: Tu sabes dizer à Cláudia o que é mentir? É o quê mentir?

C7: Mentir é as pessoas que não dizem a verdade.

Entrevistador: E é uma coisa boa ou má?

C7: Má.

Entrevistador: É má? Porquê?

C7: Porque os meninos batem um ao outro.

Entrevistador: Mentir é bater nos meninos?

C7: Sim.

Entrevistador: E tu já alguma vez mentiste?

C7: Sim.

Entrevistador: Porquê?

C7: Porque eu bati.

Entrevistador: Mas já não vais voltar a fazer isso?

C7: Não.

Criança 8

Duração da entrevista: 1 minuto e 31 segundos

Entrevistador: Tu sabes o que é mentir? O que é mentir?

C8: (Silêncio)

Entrevistador: Sabes?

C8: Sim.

Entrevistador: O que é então?

C8: (Silêncio)

Entrevistador: Mentir é (...)

C8: Aos amigos?

Entrevistador: É o quê? É fazer o quê aos amigos?

C8: Enganar.

Entrevistador: É enganar quem?

C8: Os amigos.

Entrevistador: E tu achas que mentir é uma coisa boa ou má?

C8: Má.

Entrevistador: Porquê?

C8: (Silêncio)

Entrevistador: Sabes porque é mau mentir?

C8: Não.

Entrevistador: Tu já mentiste alguma vez?

C8: Não.

Entrevistador: Porque nunca mentiste?

C8: Não queria.

Criança 9

Duração da entrevista: 41 segundos

Entrevistador: Tu sabes dizer à Cláudia o que é mentir? O que é mentir?

C9: Quem não chega a horas.

Entrevistador: Quem não chega a horas está a mentir?

C9: Sim

Entrevistador: Achas que é uma coisa boa ou má?

C9: É má.

Entrevistador: Porquê?

C9: Porque é feio.

Entrevistador: É feio mentir?

C9: Sim.

Entrevistador: Tu já alguma vez mentiste?

C9: Não.

Criança 10

Duração da entrevista: 54 segundos

Entrevistador: A Cláudia quer saber se tu sabes o que é mentir? Sabes o que é mentir?

C10: Sim.

Entrevistador: É o quê mentir?

C10: Mentir é uma pessoa que diz uma coisa e uma pessoa diz que não é.

Entrevistador: E é uma coisa boa ou má?

C10: Má.

Entrevistador: Porquê?

C10: Porque, porque assim ficam de castigo.

Entrevistador: Quem mente fica de castigo?

C10: Sim.

Entrevistador: Tu já alguma vez mentiste?

C10: Não.

Entrevistador: Nunca mentiste?

C10: Não.

Criança 11

Duração da entrevista: 1 minuto e 23 segundos

Entrevistador: Sabes dizer à Cláudia o que é mentir?

C11: Mentir é, hum, (Silêncio).

Entrevistador: O que é mentir? O que achas que é?

C11: Mentir é só bater aos amigos.

Entrevistador: Mentir é uma coisa boa ou má?

C11: Má.

Entrevistador: Porquê?

C11: Que não se bate aos amigos.

Entrevistador: Não se bate aos amigos?

C11: Não.

Entrevistador: Tu já alguma vez mentiste?

C11: Não.

Entrevistador: Nunca, nunca?

C11: Não.

Criança 12

Duração da entrevista: 1 minuto e 24 segundos

Entrevistador: Diz lá à Cláudia se tu sabes o que é mentir?

C12: (Silêncio)

Entrevistador: Sabes?

C12: Sim.

Entrevistador: O que é mentir? Sabes ou não?

C12: Sim.

Entrevistador: É uma coisa boa ou má mentir? É bom ou mau?

C12: Mau.

Entrevistador: Porquê?

C12: Porque sim.

Entrevistador: E tu já alguma vez mentiste?

C12: Sim.

Entrevistador: Porquê?

C12: Porque sim.

Anexo J - Vídeos – “Tomar conta de doces” Crianças de três anos

Individual e a Pares

Criança 1 sozinha

Duração aproximada de 1 minuto e 43 segundos

O investigador estabeleceu regras, antes da entrada na sala, nomeadamente, “não mexer” e “não comer”.

Investigador: Anda cá 1, tomar conta destes doces aqui. Tomas conta?

Criança 1: Sim.

Investigador: “Não deixas ninguém comer está bem? Não é para comer.”.

A Criança 1 mantém-se a olhar fixamente para os doces enquanto o investigador fala, não olhando para este.

Criança 1: Está bem.

Quando o educador fecha a porta a Criança mexe nos doces. Continua a olhar fixamente para os mesmos. Cheira os doces, esticando-se para lá chegar. Coloca um doce na boca colocando-o de seguida novamente no prato. Bate com os pés no chão. Olha à sua volta, afasta-se da mesa ficando fora do campo visual. Volta para perto dos doces e afasta-se novamente ficando fora do campo visual. A Criança 1 fala, não sendo possível decifrar o que disse. Começa a cantar, aproximando-se dos doces.

Criança 1: Vou comer os chocolates todos.(falando a cantarolar)

A Criança 1 mexe nos doces. Falando olhando para estes (Discurso não perceptível). Investigador entra na sala com a criança 2. Criança 1 vira-se para a porta.

Investigador: A 2 vai ficar aqui contigo um bocadinho está bem?

Criança 1: E a Criança W?

Investigador: Não, ela já vem. É para tomar conta! Não deixam ninguém comer, não é para comer, é para guardar, está bem?

Criança 1: Eu não deixo.

Criança 2: Eu também não deixo.

Criança 1: Se vier aqui alguém (...), (Investigador: “Depois dizes-me?”) Sim.

Investigador sai da sala. As duas crianças ficam sozinhas.

Criança 1 e 2 sozinhas na sala

Duração aproximada 3 minutos e 13 segundos

O investigador estabeleceu regras, antes da entrada na sala, nomeadamente, “não mexer” e “não comer”.

Criança 1: Depois eu digo-lhe.

Criança 2: Eu também.

Criança 2 senta-se numa cadeira.

Criança 1: Não eu é que me vou sentar aqui. Tu ficas aqui (apontando para outra cadeira), pode ser?

Criança 2 levanta-se e vai sentar-se numa outra cadeira perto da mesa.

Criança 2: Sim. A Cláudia pôs-me aqui água (apontando para a cara), porque a minha cara estava quente.

Criança 1: Pois.

As Crianças aproximam-se dos doces, colocando os pratos na ponta da mesa. Criança 2 toca nos doces.

Criança 1: Não podes comer! (Abanando o dedo indicador)

Criança 2: Está bem.

Criança 1: Eu só tenho um.

Criança 2: Eu tenho este e este (Apontando para os doces).

Criança 1: Eu tenho este e este e tu tens esse (Apontando para os doces).

Criança 2: Sim.

As Crianças olham à sua volta e de seguida uma para a outra.

Criança 2: Nós estamos sozinhas mas eu estou aqui ao pé de ti.

Criança 1: Nós estamos a tomar conta.

Começam a falar sussurrando, não sendo possível registar o que disseram.

Criança 1: Não, não. (Abanando a cabeça negativamente).

A Criança 1 tira um doce do prato e põe na boca da criança 2. Criança 2 come o doce.

Criança 1: É bom?

Criança 2 abanando a cabeça afirmativamente. Ambas as crianças ficam a olhar fixamente para os doces.

Criança 1: A Cláudia não sabe que tu comeste uma goma.

A Criança 1 olha para a porta e novamente para os doces fixamente.

Criança 1: Já comeste a goma?

Criança 2 responde abanando a cabeça negativamente e abre a boca.

Criança 2: Queres um rebuçado?

Criança 1 responde abanando a cabeça afirmativamente. Criança 1 mexe nos rebuçados, agarrando num dando de seguida à Criança 2. O Investigador bate à porta e entra, as crianças assustam-se. A Criança 2 aparentando nervosismo, colocando muito rapidamente o rebuçado no prato.

Criança 2: Não!

Investigador: Tomaram conta?

As duas crianças abanam a cabeça afirmativamente.

Investigador: Não comeram?

Crianças 1 e 2: Não! (Ambas as crianças abanam o dedo indicador negativamente).

Investigador: Podem vir.

As suas crianças levantam-se das cadeiras.

Investigador: Agora vem para aqui o 3 tomar conta. Não é para comer é só para guardar.

Criança 1: Mas a Criança 2 comeu.

Investigador: Comeste?

Criança 2: Mas foi só uma.

Investigador: Mas não era para comer. Vá vamos embora.

Criança 1: E depois podemos vir outra vez, pode ser?

Experiência terminada aproximadamente aos 4 minutos e 16 segundos.

Criança 3 sozinha

Duração aproximada de 1 minuto e 41 segundos

O investigador estabeleceu regras, antes da entrada na sala, nomeadamente, “não mexer” e “não comer”.

Investigador: Ficas a guardar? A Cláudia já vem, está bem? (Criança 3 abana a cabeça afirmativamente) Não deixes ninguém mexer. (Criança 3 abana a cabeça negativamente).

A Criança 3 senta-se numa cadeira, olhando à sua volta e para os doces. Revela alguma inquietude, abanando regularmente as pernas. A criança apresenta o mesmo comportamento ao longo do tempo que permanece sozinho na sala. Investigador entra na sala com a Criança 4.

Investigador: (Investigador fala com a criança 4) Não é para mexer. A Criança 3 já está aqui e fica aqui ao pé de ti.

Investigador sai da sala.

Criança 3 e 4 sozinhas na sala

Duração aproximada 2 minutos e 26 segundos

O investigador estabeleceu regras, antes da entrada na sala, nomeadamente, “não mexer” e “não comer”.

Criança 3: Não é para comer. Não é para comer. Não deixes ninguém mexer. Não deixes ninguém comer.

Criança 4: Esta bem.

Criança 3: Não é para deixar ninguém mexer.

As duas crianças sussurram, olhando para os doces. Riem-se, tapando a boca. Brincam com uma com outra não sendo perceptível decifrar o que dizem.

Criança 4: (Apontando para o seu cabelo, orelhas e mãos) Aqui, aqui e aqui.

Criança 4 aponta para os doces.

Criança 3: Não é para comer. Não isto é para a festa.

Criança 4: Para a festa, sim, sim.

Criança 3: Isto é rebuçados (Apontando para os rebuçados), isto é marshmallow (Agarrando nos mesmos).

Criança 4 toca nos doces.

Criança 3: Não, não comas.

Criança 4: É marshmallows?

Criança 3: Só podes fazer isto. (Agarra numa goma e aperta-a com os dedos).

Criança 4: Está bem. (Agarra uma goma e aperta-a com os dedos imitando a Criança 3).

Investigador bate à porta. Crianças olham para a porta repentinamente.

Investigador: Não comeram nada?

Crianças 3 e 4: Não.

Investigador: Vamos então embora. E agora fica a Criança 5, a tomar conta.

Criança 3 para a criança 5 (que entra naquele momento na sala): Não é para comer.

Experiência terminada aproximadamente aos 3 minutos e 27 segundos.

Criança 5 sozinha

Duração aproximada 1 minutos e 49 segundos

O investigador estabeleceu regras, antes da entrada na sala, nomeadamente, “não mexer” e “não comer”.

Investigador: Se vier aqui alguém não deixes mexer, esta bem? (Criança 5 abana a cabeça afirmativamente) Não é para ninguém mexer. Ficas a tomar conta? (Criança abana a cabeça afirmativamente).

Investigador sai da sala. Criança olha fixamente para todos os doces, mantendo-se numa posição estática. Olha para a porta e à sua volta. Desvia o olhar dos doces, alternando olhar entre o chão e a porta. Volta a olhar fixamente nos doces. Investigador entra na sala com criança 6.

Investigador: Agora a Criança 6 vem para aqui ao pé de ti para não ficares sozinha, boa? (Criança 5 abana a cabeça afirmativamente). Criança 6 senta-te ali ao pé da Criança 5. A Cláudia já vem.

Criança 5 e 6 sozinhas na sala

Duração aproximada 2 minutos e 3 segundos

O investigador estabeleceu regras, antes da entrada na sala, nomeadamente, “não mexer” e “não comer”.

A Criança 6 senta-se. As duas crianças olham uma para a outra e riem-se. A Criança 6 toca nos doces. A Criança 5 toca também nos doces. Mostram ambas grande entusiasmo, sorrindo e aproximando-se mais dos doces. Olham constantemente uma para a outra rindo. A Criança 6 agarra numa goma, leva-a à boca e volta a colocá-la no prato. Ambas as crianças agarram nos doces. A Criança 6 finge comer um doce agarrando no mesmo. A Criança 6 coloca um rebuçado na boca, agarrando-o com os dentes, largando-o de seguida no prato. Criança 5 olha constantemente para a Criança 6. A Criança 5 agarra numa goma põe perto da boca e coloca-a novamente no prato, continua a mexer nos doces, agarrando-os com a mão toda.

Criança 6: É bom.

Ambas as crianças riem-se. A Criança 6 arregança as mangas e a Criança 5 fá-lo igualmente de seguida. Olham uma para a outra e novamente para os doces fixamente. Criança 6 começa a brincar com as pernas abanando-as. A Criança 6 agarra numa goma levando-a à boca, fingindo que vai comer, mantendo a boca aberta. Criança 5 agarra numa goma e fica a observá-la. Criança 6 olha para a Criança 5. Criança 6 diz alguma coisa à Criança 5, no entanto não é possível compreender o quê, ao que a

Criança 5 responde “Não!”. Ambas as crianças olham para a janela quando vêm alguém a passar. Criança 5 deixa cair a goma que tinha na mão, levantando-se de imediato para a apanhar e coloca-a no prato, voltando-se a sentar. A Criança 6 agarra numa goma e come. A Criança 5, vira-se de costas para a Criança 6, sorrindo, olhando de seguida novamente para ela. Ambas as Crianças aproximam-se dos doces mexendo nos mesmos. Investigador bate à porta. As crianças mostram um assustado entusiasmado, tirando as mãos das gomas.

Investigador: Tomaram conta?

Criança 6: Sim. (Ambas as crianças sorriem).

Experiência terminada aproximadamente aos 3 minutos e 52 segundos.

Anexo K - Vídeos – “Tomar conta de doces” Crianças de cinco anos

Individual e Pares

Criança A sozinha

Duração aproximada de 3 minutos e 42 segundos

O investigador estabeleceu regras, antes da entrada na sala, nomeadamente, “não mexer” e “não comer”.

Investigador: Já aqui está tudo preparadinho. Vamos fazer uma surpresa a um menino e eu preciso que alguém guarde aqui estes doces. Ninguém pode mexer nem comer. Tu vais tomar conta. Esta bem?

Criança A: Sim, sim.

Investigador: Eu já venho está bem?

Criança A: Sim, sim.

Investigador: Não comas está bem?

Crianças A: Eu não como.

Criança fica sozinha na sala. Olha para a sua volta várias vezes, mostrando-se desconfiada. A sua atenção volta-se sempre para os doces que estão em cima da mesa à sua frente. Aos 2 minutos e 16 segundos olha para trás, do local que está sentada, e fixa o seu olhar num dos pratos com gomas tocando numa. Rapidamente volta a uma posição submissa colocando as mãos em cima das pernas, alternando o olhar nos doces e o espaço que a rodeia.

Investigador entra com a Criança B.

Aos 3 minutos e 42 segundos o investigador bate à porta e entra.

Investigador: Olha a B vem para aqui também um bocadinho, para não estares sozinha.

Investigador para a Criança B: Não é para ninguém mexer.

Investigador para a Criança A: Não comeste, pois não?

Criança A: Não. (Abanando a cabeça e sorrindo).

Aos 3 minutos e 58 segundos o investigador sai da sala deixando a criança A e B sozinhas.

Criança A e B sozinhas na sala.

Duração aproximada de 6 minutos e 37 segundos

O investigador estabeleceu regras, antes da entrada na sala, nomeadamente, “não mexer” e “não comer”.

Criança B: Tu comeste?

Criança A: Não.

As duas crianças mostram-se surpreendidas com a quantidade de doces que veem. A criança B coloca as mãos na boca, revelando espanto.

Criança A: Tira aquela cadeira e senta-te aqui ao pé de mim.

Criança B vai buscar a cadeira colocando-a ao lado da criança A e senta-se.

Criança A: A Cláudia disse para só ficarmos a tomar conta. Ihihihihih
(Demonstração de um estado de euforia)

Criança B: Bué estranho ficarmos aqui dentro por causa de rebuçados.

A criança A puxa arrastando a cadeira da criança B para ao pé de si.

Criança A: Vira-te para mim. Não sei porque ela nos mandou para aqui.

Criança A toca nas gomas. As duas crianças trocam comentários, no entanto não é possível decifrar os mesmos. (deduz-se que estariam a trocar impressões sobre os doces que observam)

Criança A: Mas, então, porque é que ela trouxe estes rebuçados? Nós trouxemos maquilhagem, ela ficou sem nada e depois ficou contente. Depois trás gomas para nós comermos porque nós trouxemos a maquilhagem.

Criança B: Será que vão fazer festa?

Criança A: Ou será que um menino faz anos (em tom de afirmação).

Criança B olha para a porta com uma expressão facial que pode ser indicativa de preocupação.

Criança B: Tenho medo de ficar aqui sozinha. Será que ela vai buscar mais meninos?

Criança A: Não faz mal, estamos aqui a ver estes meninos a (...)

Criança A aponta para a janela.

Criança B: (...) não saiu ninguém.

Criança A: Mas tu estás comigo e eu estou contigo.

A criança B toca nas comas. Investigador bate à porta e entra na sala. Criança B assusta-se e criança A olha para a porta com uma expressão que denota preocupação. Investigador altera a posição dos pratos e coloca cadeiras das crianças noutra posição.”²²

Criança B: Qual é o menino que vais chamar? Para que é que tu deixaste isto aqui?

Investigador: É para fazer uma surpresa para um menino, só que eu não quero que venha aqui alguém e depois come e não sabe. Podem vir mais para aqui. Se vier alguém depois dizem que isto é vosso está bem? Não comam está bem?

Criança A: Nós não comemos. (Investigador: Eu já vos venho chamar.) Eu não como porque eu até tenho uma afta na língua. Depois se eu comer também me dói.

Investigador sai da sala.

Criança B: Não comas às escondidas Criança A.

Criança A: Também não vou comer.

Criança B: Eu também não.

Criança B cheira o aroma das gomas com grande satisfação.

Criança A pega e cheira cada doce presente em cada prato, pega num prato e cheira.

²² Alteração da posição para permitir uma maior visibilidade do objeto em estudo pelo captador de imagem.

Criança B: Queria comer.

Criança A pega numa goma e come. As suas crianças conversam. (discurso não perceptível) Criança A pega noutra goma e come. Criança A pega numa outra goma, morde e volta a colocá-la no prato.

Criança B: Vou contar.

A Criança A bate com a mão na cadeira, revelando estar aborrecida com o que a Criança B acabara de dizer.

Criança B: Acho que devíamos falar alto.

Criança A: Devíamos é de falar baixo porque assim ninguém pensa que nós estamos aqui (...).

Investigador entra na sala.

Investigador: Muito obrigada.

Ao longo do trajeto até à sala, o investigador questionou as crianças se estas comeram ou mexeram nas gomas, ao que responderam que não.

Experiência terminada aproximadamente aos 9 minutos e 55 segundos.

Criança C sozinha

Duração aproximada de 2 minutos e 18 segundos

O investigador estabeleceu regras, antes da entrada na sala, nomeadamente, “não mexer” e “não comer”.

Investigador: A Cláudia vai-te pedir o favor para não mexeres em nada. C vem para aqui guardar estes doces. Ficas aqui sentadinho, ficas a guardar para ninguém mexer.

Criança C olha fixamente para os doces, enquanto leva a mão à boca. Olha em sua volta retornando o olhar sempre para os doces. Coloca a mão na cabeça, parecendo não saber bem o que fazer. Acena com a cabeça negativamente. Mantem-se calmo. Toca nos doces. Investigador bate à porta e entra. Criança C olha repentinamente afastando a mão dos doces.

Investigador entra na sala com Criança D. Investigador sai da sala.

Investigador: Fica aí um bocadinho para ele não ficar sozinho, esta bem? Senta-te ao lado do C. É para tomar conta, não é para comer.

Investigador sai da sala. As duas crianças aparentam estar felizes.

Criança C e D ficam sozinhas na sala.

Duração aproximada de 3 minutos e 15 segundos

O investigador estabeleceu regras, antes da entrada na sala, nomeadamente, “não mexer” e “não comer”.

Criança C: Não queres ficar aqui?

Criança D: Tenho medo.

Criança C: Não há aqui nenhum monstro. Não tenhas medo (...).

Criança D: Porque é que tá aqui isto aqui?

Criança C: Não sei, é para comer.

Criança D: Se eu morasse aqui à noite saía daqui e ouvia a porta.

Criança C mexe nos doces.

Criança D: Se calhar é, nós vamos fazer um jogo que tem sabores (...).

Criança C aponta para cada prato de doces fazendo comentário da cada um. (discurso não perceptível). Criança D agarra em cada doce e cheira-os. As duas crianças olham para a porta, com uma expressão que denota surpresa.

Criança D: Olha!

Criança C: Vai lá ver.

Criança D levanta-se, espreita pela janela. Criança D senta-se.

Criança C: É ela?

Criança D: Ela já vem aí, a Cláudia. Eu vi ela a passar.

*Criança D levanta-se e vai espreitar novamente na janela. (diálogo imperceptível)
Criança C também se levanta e vai espreitar na janela. As duas crianças sentam-se e continuam a conversar. Criança D agarra num rebuçado e vai mexendo no mesmo.
Investigador entra na sala.*

Investigador: Comeram alguma coisa?

Criança C e D: Não.

Investigador: Obrigada.

Ao longo do trajeto até à sala, o investigador questionou as crianças se estas comeram ou mexeram nas gomas, ao que responderam que não.

Experiência terminada aproximadamente aos 5 minutos e 33 segundos.

Criança E sozinha

Investigador entra na sala com a criança E.

Investigador: A Cláudia já vem está bem? Se entrar aí alguém, diz para não mexerem está bem? Já vou buscar a F para ficar aqui contigo está bem? Senta aqui.

Criança E fica sozinha na sala

Duração aproximada de 2 minutos e 24 segundos

O investigador estabeleceu regras, antes da entrada na sala, nomeadamente, “não mexer” e “não comer”.

Criança E senta-se. Investigador sai da sala. Criança E olha para os doces. Criança E olha à sua volta e volta a olhar para os doces (olha para a porta e, seguidamente, para os doces, repetidamente). Criança E levanta-se, segue em direção à porta (fica durante alguns segundos fora do campo de captação visual) e torna a sentar-se rapidamente após escutar um som. Criança E mantém-se de costas voltadas para os doces enquanto contempla a porta. Criança E volta a levantar-se em direção à porta (fica, novamente, fora do campo visual durante alguns segundos).

Investigadora entra na sala

Investigador: Trouxe aqui a F para ficar contigo está bem? Podem sentar ali, mas não é para estarem a comer está bem?

Investigador sai da sala.

Criança E e F ficam sozinhas na sala

Ambas as crianças sentam-se.

Duração aproximada de 3 minutos e 10 segundos

O investigador estabeleceu regras, antes da entrada na sala, nomeadamente, “não mexer” e “não comer”.

Criança F: Isto é para o quê?

Criança E: É para ficarmos aqui a tomar conta dos doces. (Pausa) Eu sei porque é que o C e o D estiveram aqui.

Criança F: Oh maluca! Porque é que não disseste nada?

Criança E: O que é que eles foram fazer aqui. Acho que foram tomar conta das gomas.

Criança F pega num doce levando à boca (mas não completa o trajeto e volta a colocá-lo no prato). Criança E toca num doce (diálogo impercetível).

Criança F: Até à Cláudia chegar?

Criança E: Eu não sei. Eu não sei. A Cláudia disse assim: ‘Vou só buscar a F para tomarem conta dos doces’.

Criança F: Eu não gosto nada. Estou aflita para fazer xixi (...). Eu tenho medo.

Criança E: De quê? De estar aqui sozinhas?

Criança F: Sim.

Criança E: (...) Depois a Cláudia conta a um professor para ficar aqui. (...) e assim não ficamos sozinhas. Não estamos sozinhas, nós estamos com professoras aqui (olhando para a porta).

Criança F: Mas onde está a coordenadora²³?

Criança E: A coordenadora está (...).

Criança F: Onde?

Criança E: Ela agora está a dar aulas (...). Eles tiraram estas daqui (apontando para os doces do prato que tinha menos) e (...) comeram alguns. E deste (apontando para o prato que tinha mais doces) não comeram, só destes (apontando para o prato que tinha menos doces).

Diálogo impercetível.

Criança F: Ai, ai, ai, (diálogo impercetível).

²³ A criança refere o nome da coordenadora mas, no sentido de, reservar o direito de privacidade da pessoa em causa, optou-se por manter o anonimato.

Criança E: Acho que não, acho que não aconteceu isso. Não foi outros meninos.

Criança F bate três vezes com a mão fechada na mesa.

Criança F: Ai. Estou muito aflita.

Criança E levanta-se.

Criança E: Nós podemos aqui também nos (...) não é preciso ficarmos sempre sentadas. Até podemos fazer aquilo que nós quisermos menos mexer nos livros.

Criança F: Pois porque a coordenadora não deixa.

Criança E: Até podemos aqui treinar (rodopiando).

Criança F levanta-se também.

Criança F rodopia também.

Criança F: Temos que ir também ali.

Investigador entra na sala.

Experiência terminada, aproximadamente, aos 5 minutos e 34 segundos

Criança G sozinha

Investigador entra na sala com a criança G.

Investigador: (...) É uma surpresa para uma festa. Então guardas aí se fazes o favor? Podes sentar-te e não comas está bem?

Criança G fica sozinha na sala

Duração aproximada de 2 minutos e 1 segundo

O investigador estabeleceu regras, antes da entrada na sala, nomeadamente, “não mexer” e “não comer”.

Criança G senta-se. Investigador sai da sala. Criança G olha para os doces. Criança G olha ao seu redor e começa a falar sozinho (discurso não perceptível). Criança G cheira os doces. Criança G toca nos doces, parecendo organizá-los. Olha fixamente para os doces durante alguns segundos.

Criança G: Olá? Não está ninguém. Não vejo ninguém (olhando ao seu redor) (...) Será que a coordenadora está cá? Coordenadora? (Chamando-a). Coordenadora? (olha à sua volta). Oh coordenadora? Coordenadora estás cá? Coordenadora? Oh coordenadora?

Criança G coloca as mãos na testa ajeitando o cabelo ou limpando o suor. Criança G olha fixamente para os doces.

Investigador entra na sala.

Investigador: Fica aí com ele que é para não ficares sozinho. A Cláudia já vem.

Investigador sai da sala.

Criança G e H ficam sozinhas na sala

Ambas as crianças sentam-se.

Duração aproximada de 3 minutos e 25 segundos

O investigador estabeleceu regras, antes da entrada na sala, nomeadamente, “não mexer” e “não comer”.

Criança G: Nós não podemos comer, a Cláudia disse-nos. É para uma festa, ela disse. Pois, não podemos comer.

Criança H: Nem mexer? Eu vou mexer mas não vou comer.

Criança G: Nem eu.

Criança H: Será que na festa vai ter (apontando para os doces)? Dia 19 acho que sim.

Criança G: Eu também acho.

Criança G levanta-se e, seguidamente, a Criança H também.

Criança G: Não está cá ninguém. Nem a coordenadora.

Criança H: Pois não está cá a coordenadora. A coordenadora tem de ficar aqui porque (...).

Criança G: Pois é.

As duas crianças sentam-se (Diálogo impercetível).

Criança G: Eu gostava tanto de comer estes doces.

Criança H: Eu também. Tu comeste?

Criança G: Não, não comi, mas quero tanto (tocando nos doces).

Criança G toca nos doces e, imediatamente, em uníssono as duas crianças dizem “Não” ao mesmo tempo que a criança larga o doce.

Criança G: Não, não quero.

Criança H: (Pega numa goma levando-a à boca, não terminando o trajeto, e volta a colocá-la no prato) “Não.”

Criança H: Porque a Cláudia nem vai (...).

Discurso Impercetível.

Criança G: Achas que vai ser na festa de final de ano?

Criança H emite um som não perceptível em termos de se revelar como sinal de afirmação ou negação. Criança G pega e pousa, novamente, o prato que está à frente da criança H (diálogo não perceptível).

Criança H: Come!

Criança G: Eu quero, mas (...) (enquanto pega num dos doces) Olha! Este é chocolate!

Criança H: Não mexe!

Criança G volta a colocar o doce no prato.

Criança H: Mete no lugar onde estava!

Criança G coloca o doce onde estava, antes de ter mexido (diálogo imperceptível).

Criança G: Olha, sabes uma coisa? Há muitos rebuçados, há médias gomas e há poucos chocolates.

Criança H: Há médias pastilhas.

As duas crianças olham repentinamente para a janela dizendo “Olha! Vem aí!”. As duas crianças levantam-se, dirigem-se à janela e começam a comentar (diálogo imperceptível). As duas crianças voltam a sentar-se.

Criança G: Achas que vem mais algum menino aqui?

Criança H: Eu acho que não.

Criança H levanta-se e vai espreitar o que está dentro do saco.

Criança H: Tem coisas!

Criança G: Aquela mala?

Criança H: Sim.

Criança G: Vamos ver.

As duas crianças espreitam para dentro do saco por alguns segundos mas depressa retornam aos seus lugares.

Investigador entra na sala.

Investigador: Não comeram nada? (aceno de cabeça em sinal de negação da parte de ambos). Então obrigada.

Experiência terminada, aproximadamente, aos 5 minutos e 26 segundos

Anexo L – Vídeo: “Tomar conta de doces”- Grupo de 4 elementos

Experiência de Grupo- 5 anos

Duração aproximada de 5 minutos e 30 segundos

O investigador estabeleceu regras, antes da entrada na sala, nomeadamente, “não mexer” e “não comer”.

Investigadora entra na sala com as quatro crianças (de 5 anos): 1, 2, 3 e 4

Investigador: Fiquem ali daquele lado.

As Crianças dirigem para o local indicado pelo investigador, ficando em frente aos doces expostos em cima da mesa. Mostram-se muito entusiasmadas.

Criança 2: Eu gosto destas bolachas. (pulando ao mesmo tempo que falava).

Investigador: Não podem mexer em nada e não podem comer, porque isto não é nosso, esta bem?

Crianças: Sim.

Criança 1: É de quem?

Investigador: Não sei. Pediram à Cláudia ‘Arranja meninos para tomarem conta, mas não podem nem mexer nem comer.

Criança 2: Eu gosto destas bolachas. (Apontando)

Investigador: Não mexam, a Cláudia vem já vos buscar.

Crianças começam a falar entre si ainda com o investigador dentro da sala.

Criança 2: Eu gosto destas bolachas aqui. (Apontando)

Investigador sai da sala.

➤ As Crianças sozinhas na sala

Criança 3: Uma vez eu já fiquei aqui e X ali. (Apontando)

Criança 2: E eu já fiquei sentado aqui e o Y aqui. (Apontando)

Criança 1: Eu quero comer as gomas e não posso.

Criança 4: Eu também.

As quatro crianças mostram-se muito entusiasmadas, movimentando-se de um lado para outro.

Criança 2: Eu quero comer tudo.

A criança 1,2 e 4 vão espreitar na janela.

Criança 3: Só podemos comer a fingir.

Criança 4: Pois.

As quatro crianças começam a fingir que começam a comer, fingindo que retiram um doce e levam à boca.

Criança 2: Vou comer todas.

Criança 1: A fingir que estou a comer assim. (Finge que pega numa goma e leva à boca).

Crianças 2,3 e 4: Eu também. (Imitando criança 1).

Criança 3: Tocar aqui não podemos, não fica muito bem.

As crianças falam todas ao mesmo tempo, não sendo perceptível o que dizem. Continuam bastante entusiasmadas, falando alto e mostrando agitação motora.

Criança 3: Este escritório é da coordenadora.

Criança 4: Yah.

Criança 2: Pois é. Eu quando fui, vim aqui.

Criança 4: Eu também. O meu pai andava a falar, a falar com a coordenadora.

Crianças falam entre si, conversação não perceptível. Criança 3 espreita pela janela.

Criança 1: (...) só eu é que consigo jogar esse jogo.

Criança 4: Não há botões para nós sabermos?

Criança 1: Não, é só com o dedo.

Criança 4: O quê?! (mostrando-se surpreendido)

Criança 3: Pois, se não têm assim (exemplificando com as mãos, como de agarra-se num comando de consola), é com o dedo.

Criança 4: Olha, quando eu vou ao Braga eu vou jogar assim na televisão (Exemplificando com as mãos, como de agarra-se num comando de consola).

Criança 2: Eu também, eu também vou.

Criança 4: Sabes, eu vou dizer o que é. O meu pai tem um jogo de (...) têm dois comandos, dois (...).

Criança 3: E é playstasion?

Criança 4: É.

Criança 1: Olha quem é que quer jogar com o Karaté?

Criança 2 e 4 falam ao mesmo tempo.

Criança 4: (Fazendo um som) Uuuuh, eu.

Criança 2: Eu.

Criança 3 sorri e coloca o dedo no ar, dando a entender que também queria jogar.

Criança 1: Os rapazes só podem jogar com os Karatés.

Criança 2: Pois as raparigas não.

Criança 1: Um dia já joguei com uma rapariga mas eu estava a tentar tirar mas nem consegui.

Criança 2: Sabem uma coisa? (...).

Criança 1 para a Criança 3: Mas olha, sabes uma coisa? Quem vai lutar uma rapariga, vai lutar uma rapariga.

Criança 2: Sabem uma coisa?

Criança 4 canta enquanto as outras falam entre si.

Criança 1 para a Criança 3: Eu vou-te dar uma rapariga se tu rires. (fala aumentando o volume da voz).

Criança 3: Eu não vou rir. Eu disse não vou rir.

Criança 2: Amanhã vou trazer o meu Iphine.

Criança 3: (Agarrando no braço da Criança 2) Não. Não podemos falar muito alto.

Criança 1 levanta um prato de doces e volta a colocar na mesa.

Criança 1: A Cláudia vai demorar bué da tempo. (espreitando para a janela).

Criança 3: Não.

Criança 1: Assim vou dançar com meu rabinho. (começa a abanar a cintura andando-se em círculos, cantando ‘tutu-tutu’)

Criança 2: Eu também. (imitando a Criança 1).

Criança 4: E eu também. (imitando as Crianças 1 e 2).

A criança 3 sorri enquanto as outras três dançam.

Criança 3: Eu vou cheirar isto a ver se eu gosto.

As Crianças 1, 2 e 3 param de dançar. As Crianças 1 e 2, vão cheira cada uma um prato de doces.

Criança: Ah, Eu gosto, eu gosto.

Criança 1: Eu também cheiro. Cheira a gomas.

Criança 3: Ah, a Cláudia trouxe um dia. (apontando para as gomas).

Crianças 2: Pois, e eu gosto bué dessas gomas e destas, e destas. (apontando para os doces que estão em cima da mesa).

Criança 1: Olha, mas eu comi ou quê?

Criança 2: Eu também gosto.

Criança 1: Eu vou mas é embora, isto não serve para nada.

As Crianças 2,3 e 4 conversam entre sí. Falam todos ao mesmo tempo, não sendo possível entender o que dizem.

Criança 2: Eu tenho destas bolachas lá em casa. (Crianças 3 e 4 falam entre sí) Sabem uma coisa amanhã vou trazer o mau Iphine. Eu tenho lá em casa destas bolachas.

Criança 1: Querem que eu vou embora? Querem que eu vou embora? (Fala para as Crianças 3 e 4 que falam entre sí). A Criança 4 quer jogar com uma menina?

Criança 4: Eu não. Eu quero ir embora. A Cláudia vai demorar tanto. (Cruzando os braços).

Criança 2 espreita pela janela.

Criança 3 para a Criança 4: Não. Ela só tá um bocadinho a fazer uma coisa.

Criança 1: Olha, então estás a dizer que a Criança 4 é uma coisa, é uma rapariga. Estás a dizer uma coisa à Criança 4. A Criança 4 é uma coisa, leva um vestido como uma rapariga.

Criança 3: Oh, Criança 3, a Criança 2 disse que uma vez, ele disse que um dia era a mãe (dizendo de seguida o nome da Criança 2 no feminino).

Criança 1: Olha sabem uma coisa? Olha um dia a Criança 2 vai (...) a Criança 2 gosta de rapaz não é?

Criança 2 abana com a cabeça afirmativamente. Investigador entra sala.

Investigador: Estão aqui a tomar conta?

Criança 4: Sim.

Investigador: Não mexeram em nada?

Crianças (1,2,3 e 4): Não.

Investigador: Não comeram?

Crianças (1,2,3 e 4): Não.

Investigador: Boa.

Anexo M – Vídeo: “Tomar conta de doces”- Grupo de 4 elementos

Experiência de Grupo- 3 anos

Duração aproximada de 4 minutos e 32 segundos

O investigador estabeleceu regras, antes da entrada na sala, nomeadamente, “não mexer” e “não comer”.

Investigadora entra na sala com as quatro crianças (de 3 anos): A, B, C e D

Investigadora: Estão a ver estes doces aqui? A Cláudia vai explicar: não podem mexer nem comer, está bem? A Cláudia vem já, já, já, e vocês vão tomar conta disto. Não vão deixar ninguém mexer nisto e vocês também não vão mexer nem comer.

Criança C: Não.

Investigadora: Não podem vir para aqui, é proibido (apontando para o lado contrário da mesa). Só podem estar aí, a Cláudia vem já está bem?

Criança A: Mas nós precisamos de uma cadeira.

Investigadora: Não, fiquem em pé. A Cláudia vem já, é rápido. Não mexam nem comam.

Investigadora sai da sala.

➤ As Crianças sozinhas na sala.

Criança B: Precisamos de cadeiras.

Criança A: Oh! Ficamos aqui sozinhos.

Criança A toca nos doces

Criança B: (Olha para a Criança A e diz) Não. A Cláudia vem aí!

Criança A tira o doce, cheira.

Criança A: Hum! Cheira bem!

Criança A volta a colocar o doce no prato e leva os dedos (que seguraram o doce) à boca. Imediatamente a seguir, a Criança B retira um doce do mesmo prato, também cheira o doce e coloca-o de volta no prato. Logo de seguida, a Criança D toca num dos doces do prato que tem mais perto de si e coloca a mão na boca.

Criança A: (olhando para o que a Criança B havia feito) Não.

Criança B tira um doce de outro prato, cheira e volta a colocar no prato. Logo de seguida, a Criança A vai buscar um doce do mesmo prato e também cheira, enquanto, a Criança D pega num dos doces do prato que está mais perto de si, cheira e volta a colocar no prato. A Criança A volta a colocar o doce no prato, enquanto, a Criança C (que ainda não havia tocado) pega num dos doces do prato à sua frente, cheira e volta a colocar no prato.

Criança C: Cheira bem!

Criança A: (pegando no prato que está à sua frente e olhando para a Criança C): Cheira aqui o meu!

Criança C: Não.

A Criança C aproxima o prato que está à sua frente e cheira-o.

Criança D: E eu vou comer umas de chocolate. Cheira aqui.

A Criança C aproxima-se para cheirar.

Criança A: (enquanto leva, mais uma vez, a mão à boca após tocar noutro doce): A Cláudia disse não.

Criança C toca nos doces por duas vezes levando as mãos à boca.

Criança B: A Cláudia vem aí.

Criança sussurra algo que não é perceptível fazendo um gesto para os pratos e as Crianças C e D envolvem os pratos, à sua frente, nos seus braços como se os estivessem a proteger. Criança C tira um doce (do seu prato) e cheira e a Criança B tira um doce do mesmo prato, coloca na língua e volta a pôr no prato rindo. As crianças sussurram (diálogo não perceptível). Criança A dirige-se à janela e espreita (as Crianças B e D fazem o mesmo de seguida). A Criança D diz algo sussurrando e as Crianças A, B e D regressam rapidamente aos seus lugares. Criança B começa a saltar.

Criança A: (olhando para a Criança B): Chiu!

Criança C abaixa-se mantendo as mãos em cima da mesa. Criança A espreita, novamente, pela janela e, novamente, a Criança B faz o mesmo (voltando depois aos seus lugares). Criança C levanta-se e vai espreitar pela janela voltando rapidamente ao seu lugar e baixando-se, mais uma vez, mantendo as mãos em cima da mesa (como se se estivesse a esconder). As Crianças B e D vão espreitar a janela, enquanto a Criança A, olhando para a Criança C, se baixa também. Criança A levanta-se. Crianças B e D voltam aos seus lugares. Criança B começa a tocar nos doces. Criança C levanta-se.

Criança A para Criança B: Não!

Criança A e C começam a mexer nos doces do prato onde a Criança B estava a mexer. Ouve-se um som e as crianças ficam sobressaltadas, Criança C esconde-se. Criança B continua a mexer nos doces, tira um, cheira e esconde-se também. Criança B levanta-se.

Criança A (cheirando o prato que tem à sua frente): Cheira bem! São gomas.

Criança B (cheirando o mesmo prato): Pois são!

Criança C levanta-se, retira um doce do prato, coloca-o na boca e após ouvir a Criança A coloca, imediatamente, o doce de volta no prato e volta a esconder-se.

Criança A: Aiwueh ela vai comer! (após a Criança C) Deixa lá provar.

Criança A pega num dos doces do prato à sua frente, coloca um pouco na língua e volta a colocar no prato. Ao mesmo tempo a Criança C volta a repetir (coloca na boca e volta a colocar no prato) enquanto sorri.

Criança A: Deixa lá ver.

Criança A dirige-se à janela, mais uma vez, e espreita. As Crianças B e D fazem o mesmo. Ouve-se bater à porta. As crianças assustam-se e voltam rapidamente aos seus lugares, enquanto a Criança C se esconde, baixando-se mas mantendo sempre as mãos em cima da mesa.

A Investigador entra na sala.

Criança C: Não roubei!

Investigador: Não mexeram?

Criança C abana freneticamente a cabeça em sinal de negação. Crianças B e D não manifestam qualquer tipo de reação para além de observar.

Criança A (sorrindo): Não!

Investigador: Nem comeram nada?

Criança A (voz fininha e sorrindo): Não!

Criança C abana, novamente, freneticamente a cabeça em sinal de negação. Mais uma vez, Crianças B e D não manifestam qualquer tipo de reação para além de observar.

Investigador: Não mexeram mesmo?

Criança A (novamente com voz fina, abanando a cabeça e sorrindo): Não!

Criança C, novamente, abana a cabeça em sinal de negação. Mais uma vez, Crianças B e D não manifestam qualquer tipo de reação para além de observar.

Crianças e Investigador abandonam a sala.

Anexo N - Guião de Entrevista às Educadoras

| Blocos temáticos | Objetivos | Formulário de questões |
|---------------------------|---|---|
| Legitimação da entrevista | Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado | Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista. Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados. Pedir autorização para gravar. |
| Educadora | Caraterizar o percurso profissional da educadora. | Fale-me um pouco sobre o seu percurso profissional. |
| A mentira | Perceber o ponto de vista da educadora perante esta temática. | <ul style="list-style-type: none">• As crianças mentem?-Se sim, em que situações?-Se não, porquê?• Como deve o educador lidar com essa situação?• Pode dar-me exemplos concretos de situações de mentira nas crianças e |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>como lidou nesses casos.</p> <ul style="list-style-type: none">• (caso não fale perceber como lidou no ponto de vista pedagógico, moral...).• A capacidade das crianças imaginarem e criar situações inexistentes são comparáveis à mentira? Porquê?• Mentir com 3 anos é o mesmo que mentir com 5? Porquê? |
|--|--|--|

Anexo O - Guião de entrevista às crianças

| Blocos temáticos | Objetivos | Formulário de questões |
|------------------|---|---|
| A mentira | Compreender a visão das crianças para com a temática mentira. | <ul style="list-style-type: none">• O que é mentir?• É uma coisa boa ou má? Porquê?• Tu já alguma vez mentiste? Porquê? |

Anexo P - Pedido de Autorização

No âmbito de um estudo no contexto do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-escolar venho por este meio solicitar a vossa autorização para a participação do vosso educando no mesmo.

Esta recolha de dados consistirá na criação de uma situação onde serão dadas determinadas instruções pelo investigador, este sairá da sala e irá verificar a reação das crianças perante as informações dadas por este, através de um registo vídeo. Os vídeos realizados serão utilizados exclusivamente para fins investigativos não sendo em circunstância alguma, expostos ou utilizados publicamente.

Com os melhores agradecimentos

A estagiária

(1/6/1015)

Eu, _____ encarregado de
educação de _____ autorizo que o meu
educando participe neste estudo para fins investigativos.

O Encarregado de Educação _____