



# Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa

Organização

Susana Pereira | Margarida Rodrigues  
António Almeida | Carlos Pires  
Catarina Tomás | Conceição Pereira

*Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior  
de Educação de Lisboa*

Susana Pereira, Margarida Rodrigues, António Almeida, Carlos Pires,  
Catarina Tomás, Conceição Pereira (org.)

Execução gráfica: Susana Torres

CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais


Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa

[eselx@eselx.ipl.pt](mailto:eselx@eselx.ipl.pt)

<http://www.eselx.ipl.pt/>

março 2015

ISBN: 978-989-95733-5-2



Atas do  
II Encontro  
de Mestrados  
em Educação  
e Ensino  
da Escola Superior  
de Educação de Lisboa

## INDICE

Introdução _____	6
A entrada na profissão do educador de infância: percursos singulares <b>Susana Alberto</b> _____	8
Comportamentos interativos mãe-filho(a) e pai-filho(a) aos 15 meses de vida. <b>Maria João Alves, Marina Fuertes e Otilia Sousa</b> _____	19
Teatro no 1º ciclo do ensino básico: Que relação entre formação de professores e práticas pedagógicas? <b>Luís António e Miguel Falcão</b> _____	28
As representações dos pais sobre a educação em creche <b>Mónica Assis e Marina Fuertes</b> _____	39
Práticas educativas com crianças com PEA: «Histórias SociaisTM( )» que oportunidades de interação? <b>Dina Brilha, Francisco Vaz da Silva e Clarisse Nunes</b> _____	50
Situações de jogo / brincadeira: Promoção de interações desenvolvimentalmente estimulantes entre pais e crianças em idade de creche <b>Manuela Carvalho, Francisco Vaz da Silva e Clarisse Nunes</b> _____	63
O impacto do Modelo Touchpoints – das representações do educador de infância à construção de uma parentalidade confiante. <b>Ana Sofia Castelão, Débora Pinto e Marina Fuertes</b> _____	77
A importância do brincar na educação de infância <b>Rossana Coelho e Bárbara Tadeu</b> _____	95
Teatro e Comunidade: dois estudos sobre práticas em Torres Vedras <b>Cacilda Costa, Miguel Falcão e Benedita Isabel Freitas</b> _____	104

Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional.

**Maria de Lurdes Costa e Ana Isabel Marreiros Caldeira** \_\_\_\_\_ 113

Em busca das vozes das crianças. Uma experiência de investigação durante a Prática Profissional Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-escolar

**Margarida Domingues e Elisabete Gomes** \_\_\_\_\_ 121

Práticas de inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo no 1º Ciclo

**Ana Paula Ferreira e Isabel Pizarro Madureira** \_\_\_\_\_ 132

Ensino da gramática: conceções, práticas, currículo e terminologia

**Patrícia Santos Ferreira** \_\_\_\_\_ 142

A construção da disciplina na educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias.

**Ana Catarina Lira Fonseca e Manuela Duarte Rosa** \_\_\_\_\_ 153

A participação das crianças em Intervenção Precoce: representações sociais de técnicas e famílias

**Manuela Lapa e Catarina Tomás** \_\_\_\_\_ 161

Desenvolvimento lexical: perspetivas e práticas de professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Raquel Laranjeira, Teresa Leite e Susana Pereira** \_\_\_\_\_ 173

A educação de infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso

**Sandra Machado e Ana Simões** \_\_\_\_\_ 186

Contemporaneidade e Identidade: um caminho para a Educação Artística através das artes plásticas no 2º ciclo do Ensino Básico

**Carla Sofia Prata Ramos Pereira** \_\_\_\_\_ 194

A influência dos instrumentos reguladores na gestão e resolução de conflitos no Jardim de Infância

**Sara Pereira e Manuela Rosa** \_\_\_\_\_ 208

Das rimas infantis a poesia em geral – Um universo por explorar na Educação de Infância

**Marta Raquel Ramos dos Reis e Mary Katherine Silva** \_\_\_\_\_ 219

“Aqui Nós Participamos!” A participação das crianças na Educação De Infância

**Ana Cláudia Martins Ribeiro e Sónia Maria Costa Cabral** \_\_\_\_\_ 229

Contributo do iPad® para o desenvolvimento de crianças com Necessidades Educativas Especiais

**Carla Santos e Clarisse Nunes** \_\_\_\_\_ 240

A aprendizagem da Matemática no 1º ciclo através de atividades de investigação numa comunidade de aprendizagem

**Maria Helena Gomes da Silva** \_\_\_\_\_ 253

Ação dos Dr. Palhaços em contexto hospitalar com crianças em risco de desenvolvimento

**Teresa Tiago, Marina Fuertes e Clarisse Nunes** \_\_\_\_\_ 268

## INTRODUÇÃO

Na continuidade da publicação das *Atas do I Encontro dos Mestrados em Educação da ESELx (1.º EME)*, realizado em 2013, a publicação dos artigos reunidos neste volume de atas, submetidos a revisão científica anónima, pretende tornar acessível, a um público mais vasto e diversificado, as comunicações apresentadas no *II Encontro dos Mestrados em Educação e Ensino da ESELx (2.º EME)*, que decorreu na Escola Superior de Educação de Lisboa, no dia 8 de março de 2014. O Encontro foi dinamizado pela Comissão Coordenadora de Mestrados, instância do Conselho Técnico-Científico, em colaboração com o Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – CIED, em que se inscrevem os projetos e programas de investigação desenvolvidos na ESELx.

Prevendo-se que venha a ter, futuramente, uma periodicidade bianual, o *Encontro dos Mestrados em Educação e Ensino da ESELx* tem como objetivos centrais divulgar a investigação produzida no âmbito dos vários Mestrados na ESELx, e simultaneamente, constituir-se como um fórum de discussão, não só dos resultados obtidos, mas também das diversas abordagens metodológicas adotadas.

Com este II Encontro de Mestrados, pretendeu-se ampliar a divulgação da investigação desenvolvida na ESELx, ao contemplar, quer a formação de natureza pós-profissional, no âmbito de mestrados dirigidos a profissionais em educação já no terreno, quer a formação inicial desses profissionais, no âmbito dos mestrados que habilitam para a docência nos contextos da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico (1.º e 2.º Ciclos).

Este Encontro inaugura, como foi referido, a apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizados no âmbito da Prática Profissional Supervisionada nos contextos de creche e jardim de infância. Neste âmbito as nove comunicações apresentadas enquadram-se numa discussão mais ampla sobre a formação de educadores/as de infância na academia portuguesa, que tem vindo a considerar a necessidade de densificar, entre outros objetivos, uma formação que dê corpo, considere e promova o desenvolvimento de uma atitude de natureza investigativa e reflexiva do/no exercício da profissão. Considerando que a investigação possa ser também entendida numa dimensão social e cultural, envolvida com o contexto em que está inserida, a apresentação oral e escrita dos trabalhos desenvolvidos configurou-se como uma oportunidade de divulgação de processos de saber compartilhado, o que, em fim último, caracteriza a própria função pedagógica da investigação no exercício da profissão docente.

Os dezassete artigos, situados no contexto dos mestrados pós-profissionalização, abrangem áreas diferenciadas, tais como a intervenção precoce, o teatro, as artes plásticas, a educação matemática, a supervisão e a didática da língua portuguesa. Os percursos metodológicos privilegiados contemplam as abordagens de natureza qualitativa, quantitativa, e ainda abordagens mistas. Alguns dos estudos desenvolvidos adotaram o *design* de estudo de caso e outros de investigação-ação.

A grande diversidade de temas, domínios e abordagens apresentados faz desta publicação um pertinente recurso para apoio epistemológico e metodológico aos estudantes inseridos em processos investigativos diversificados e, ainda, um contributo para a divulgação de conhecimento no âmbito da educação e do ensino, no contexto da realidade educativa portuguesa.

# A ENTRADA NA PROFISSÃO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: PERCURSOS SINGULARES

**Susana Alberto**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

susanaalberto@gmail.com

## Resumo

O presente artigo descreve uma investigação levada a cabo em Lisboa - Portugal – com enfoque na problemática da inserção profissional dos educadores de infância, com o intuito de descrever e compreender o processo de entrada na profissão e a forma como estes desenvolvem a sua profissionalidade, a partir da perspetiva pessoal de profissionais principiantes e da consequente análise dos seus percursos.

Neste sentido foram enunciadas algumas questões orientadoras cujas respostas se afiguram como as próprias conclusões do estudo.

Seguindo uma abordagem interpretativa, alicerçada na concretização de entrevistas semiestruturadas a 6 educadoras de infância principiantes, os resultados permitiram estudar as potencialidades e fragilidades dos percursos de formação inicial, os desafios/problemas experimentados pelas jovens educadoras no início da sua ação profissional e as possibilidades de apoio à sua superação, bem como a identificação de propostas de dispositivos futuros de apoio à inserção profissional dos educadores de infância.

**Palavras-Chave:** *Educador de Infância (principiante); Supervisão; Inserção Profissional; Indução Profissional.*

## INTRODUÇÃO

Educadores de infância, professores, profissionais docentes. Mediadores entre alunos e escola, entre escola e comunidade. Responsáveis pela educação, aprendizagem, sucesso e integração das crianças. Atores em contextos complexos, condicionados pela mudança e diversidade. Adstritos a uma multiplicidade de funções e sujeitos ao mediatismo, à crítica, ao julgamento comum e à imensa exigência provocada pelos crescentes desafios, independentemente dos seus níveis de experiência. Neste sentido, os recém-profissionais acabam por vivenciar um

período de “sobrevivência e descoberta” face ao “choque da realidade” (Huberman, 2007; Pereira, 2006; Flores, 2000; Venman, 1984; Katz, 1972).

Todavia, em Portugal, este período de entrada na carreira docente (ainda) não tem visibilidade significativa, pelo que a **problemática** que norteou este trabalho centra-se na inserção profissional dos educadores de infância, os desafios ou constrangimentos encontrados no desenvolvimento inicial da ação docente e suas formas de superação.

Foi definido como **objetivo** do estudo *descrever e compreender o processo de inserção na profissão dos educadores de infância e a forma como estes desenvolvem a sua profissionalidade, a partir da perspetiva pessoal de profissionais principiantes*, tendo-se identificado as seguintes **questões** orientadoras: 1) Quais as motivações que presidiram à escolha da profissão por parte dos participantes nesta investigação?; 2) Como é que estes profissionais caracterizam a sua experiência da Licenciatura em Educação de Infância?; 3) Como caracterizam a entrada na profissão?; 4) De que forma os contextos de trabalho influenciam o processo de inserção profissional?; 5) Como constroem a sua identidade profissional?; 6) Que propostas identificam como facilitadoras do processo de inserção profissional?

Na concretização das respostas de cada uma das participantes entrevistadas a cada uma das questões anteriores foi possível narrar um percurso singular, resultado dos muitos acontecimentos e sentimentos comuns às profissionais, independentemente dos seus contextos pessoais e profissionais.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### Os Educadores de Infância e a sua Formação Inicial

Se em tempos idos, ainda no século passado, os educadores de infância desenvolveram a sua ação numa perspetiva meramente assistencialista suprimindo as faltas da família, atualmente a sua profissionalidade pressupõe que assumam a responsabilidade pelo planeamento, organização e avaliação de atividades educativas contextualizadas num determinado tempo histórico, direcionadas a um grupo de crianças específico e a cada uma delas diferenciadamente, no sentido de lhes proporcionar momentos de aprendizagem e desenvolvimento a nível físico, cognitivo, emocional e sociocultural.

Neste contexto, os educadores de infância integram na sua ação os conceitos indissociáveis de *educação e cuidado* (Vasconcelos, 2009; Moss *et al*, 2001; Formosinho & Sarmiento, 2000) pela especificidade característica da faixa etária que acompanham – zero a seis anos – e constituem-se como parceiros das famílias e comunidade na promoção do desenvolvimento global e inclusão social da criança, que se espera evoluir continuamente como cidadã autónoma, crítica e participativa.

Intrinsecamente relacionada com o papel do educador, a formação inicial destes profissionais tem vindo a refletir a evolução da sociedade portuguesa no que respeita aos espaços,

orientações legislativas e perspetivas ideológicas, numa tentativa de melhor se adequar às suas mudanças e necessidades.

### **Problemas enfrentados pelos Educadores de Infância Princiapntes e as práticas de Indução Profissional**

A entrada no mercado de trabalho, por muito desejada, não é um período fácil. Pressupõe uma ideia inconsciente de transição para a idade adulta, acrescida de responsabilidades e expectativas pessoais e dos outros, ao mesmo tempo que se vai esvanecendo o sentimento de proteção concedido pelos laços familiares e pelo papel de aluno.

Estudos até então realizados referem que para os docentes em início de carreira, os desafios e constrangimentos experimentados assumem uma dimensão intensa e autocentrada. É geralmente no primeiro ano de profissão que, em contexto (des)conhecido, o professor ou educador principiante deve “descobrir” e aprender de imediato um conjunto de normas, valores e condutas características da profissão e da escola que o acolhe; mobilizar e/ou adaptar os seus conhecimentos por forma a responder às solicitações da atividade docente; relacionar-se com todos os agentes educativos que integram a comunidade escolar (...) sendo-lhe exigida a mesma capacidade de atuação que aos profissionais mais experientes.

Deve ainda “sobreviver” ao que Mesquita-Pires (2007) aponta como constrangimentos: as dificuldades na relação com os diversos agentes educativos que se entrecruzam na prática pedagógica; na gestão dos tempos pessoais e profissionais; na organização dos espaços educativos; no desenvolvimento de atividades potencialmente motivadoras e significativas; na elaboração e concretização de planificações e/ou projetos curriculares; na mobilização de recursos diversificados; no domínio científico das matérias e nas interações desenvolvidas durante a sua atuação. Teixeira (2009) acrescenta-lhes os constrangimentos inerentes à procura de emprego e estabilização contratual, à falta de autonomia profissional e às mudanças simultâneas que acontecem na esfera da vida pessoal. Ambrosetti, Almeida e Calil (2012) especificam ainda a dificuldade na relação com pares mais experientes e, simultaneamente, com estagiárias que acompanham (ou sobrecarregam) a sua prática.

No sentido de tornar este período natural de aprendizagem e integração parte de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional positivo, defende-se a implementação efetiva de práticas de indução profissional definidas por Wilson & D'Arcy (1987 apud Flores, 2000:68) como “o processo através do qual a escola implementa um programa de apoio ao professor principiante no sentido de o iniciar na profissão, de o ajudar a lidar com os problemas de forma a desenvolver a sua autonomia profissional e a facilitar o seu crescimento profissional contínuo.”

Concretamente, a indução profissional deveria fazer parte de um *continuum* formativo (Silva, 1994:50-51) que evitasse o choque solitário do recém-profissional com a realidade docente e, pelo contrário, potenciase uma sólida construção da sua identidade profissional baseada no pressuposto do ser professor-pessoa que se forma continuamente.

Causas diversas deste “choque” evidenciam não depender só do sujeito, das suas características e competência, a suave transição entre o papel de aluno e o de professor ou

educador. De facto, “a influência do local de trabalho e das experiências subsequentes à Formação Inicial é determinante para a socialização dos professores” (Flores, 2000:62) o que implica uma tríade relacional ativa e empenhada entre o profissional principiante, os seus pares e a própria escola de acolhimento. Não obstante, na prática, este relacionamento nem sempre determinado especificamente em termos legislativos, está por demasiado dependente das escolas, dos profissionais que as compõem e das suas preocupações perante os novos colegas.

### **OPÇÕES METODOLÓGICAS**

O estudo desenvolvido segue uma abordagem de natureza qualitativo-interpretativa, também designada por naturalista, hermenêutica ou construtivista (Crotty, 1998; Creswell, 1994; Guba, 1990), centrada na interpretação dos dados ao invés da sua generalização.

Nas palavras de autores de referência, a utilização deste tipo de abordagem relativamente a questões sociais e educativas visa tornar visível o mundo pessoal dos sujeitos do estudo, “(...) para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre et al., 1996:42) com o sentido de “... compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998:11).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa assume-se como a abordagem privilegiada para alcançar a complexidade do fenómeno em estudo e, simultaneamente enquadrá-lo no contexto social em que ocorre.

Concretizando, optou-se pelo questionamento direto e pessoal de seis educadoras de infância principiantes a fim de conhecer as suas perspetivas sobre um período ainda em vivência, enquadrado pelo seu contexto e, geralmente, tão marcante na vida do profissional que pode condicionar a forma como este desenvolve a sua ação e a sua profissionalidade.

As interpretações e conclusões alcançadas neste estudo tomam como ponto de partida as perceções pessoais das profissionais participantes, que se constituem como possíveis respostas a cada uma das questões inicialmente enunciadas, norteadoras do percurso investigativo realizado. Não obstante, assume-se também a possibilidade de serem insipientes ou contraditórias, balizadas pelas suas memórias pessoais e subjetividade intrínseca.

### **RESULTADOS**

#### **Educadora de Infância: as motivações de uma escolha.**

Apesar de para quatro participantes ser educadora de infância ter sido a primeira escolha, pode afirmar-se não imediata ou isenta da influência de recordações ou vivências prévias que, de alguma forma, lhes permitiram aproximação à profissão. Podemos identificar como fatores motivacionais para a escolha profissional a vocação pessoal ainda que causada ou associada a

condicionalismos externos como as influências familiares ou de outras pessoas próximas, contatos diretos com o cuidado de crianças ou o próprio funcionamento do sistema de acesso ao ensino superior (Teixeira, 2009; Mesquita-Pires, 2007). Por outro lado, ousamos apontar a necessidade de refletir sobre a imagem da profissão de educador, pois ainda assim esta escolha parece emergir de um processo maturativo que equacionou outras possibilidades, talvez mais valorizadas socialmente, como por exemplo, pediatria ou psicologia.

#### **Formação Inicial: fundamentos da aprendizagem profissional.**

Parece ser no percurso formativo que as participantes consolidaram ou descobriram o verdadeiro sentido das suas escolhas. Nesta altura, através do contato com a amplitude de saberes teóricos e práticos, foi-lhes possível antever a complexidade da profissão.

Unidades curriculares demasiado teóricas foram consideradas por todas as participantes como aspetos negativos da formação inicial. A análise dos dados deixa transparecer a necessidade de uma reformulação dos planos de estudos e do conteúdo de algumas unidades curriculares no sentido de tornar a formação inicial uma via imediata para a aprendizagem de formas de ação, em contexto educativo. A articulação teórico-prática é aliás uma das características das unidades curriculares consideradas significativas para as formandas; no entanto, outros aspetos concorrem para esta variância, nomeadamente o tipo de metodologias utilizadas e o significado do relacionamento que conseguiram estabelecer com os docentes.

Nesta linha de pensamento, e em consonância com Musgrave (1984) os momentos de prática pedagógica constituíram-se como etapas marcantes para a “construção” das profissionais; porém, foram tanto mais positivos ou negativos quanto o tipo de clima relacional que vivenciaram.

Ainda assim, na generalidade afirmados como momentos de experimentação da teoria e desenvolvimento das práticas, parecem evidenciar lacunas ao nível do desenvolvimento de competências reflexivas e investigativas que permitam ao futuro profissional perspetivar-se para além da atuação imediata em sala.

Corroborando Afonso (2002), foram amplamente referidas pelas participantes, as características pessoais e profissionais de professores e/ou cooperantes. Ambas se constituíram como exemplos modificadores da própria personalidade das formandas e, simultaneamente, elementos distintivos para a qualidade dos docentes, das aprendizagens e, conseqüentemente, das unidades curriculares.

#### **A Entrada na Profissão: das expectativas ao confronto com a realidade**

Ousamos designar o “período de limbo”, como o período imediato ao término da licenciatura e prévio à colocação, em que as jovens já não podem afirmar-se como alunas mas que de todo se sentem educadoras. “Nele”, as participantes revelaram ter buscado apoio na família e/ou amigos, colhendo deles a compreensão das angústias e o incentivo para perseguir a

colocação sem nunca ousarem revelar a verdadeira fragilidade em que se encontravam ou as suas causas pelo que, os mesmos apoios funcionaram como simultâneo agravamento dos sentimentos experienciados.

Através dos percursos das participantes, podemos considerar que o exercício em valência de creche constitui uma forte possibilidade em termos de mercado de trabalho. Contudo, segundo os seus testemunhos, o atendimento à 1ª infância foi uma das principais e mais sentida lacuna da formação inicial o que pode indiciar o reflexo nas escolas formadoras do enquadramento legal vigente em território nacional que coloca esta valência numa dimensão assistencial, de apoio à família nos seus tempos de ausência (ME, 2000:294), não considerando sequer o serviço nela prestado pelo educador para efeitos de progressão na carreira.

Por outro lado, a instabilidade e precariedade do mercado de trabalho colocam os educadores perante dificuldades no que diz respeito à obtenção da desejada colocação ou, quando a conseguem, na sua saudável manutenção o que, juntamente com a complexidade da fase inicial da carreira dificultará a sua evolução no sentido da superação dos constrangimentos que, na generalidade, encontram.

Através da análise dos discursos das educadoras participantes conseguiram evidenciar-se um conjunto de problemas comuns, ainda que vivenciados com diferentes níveis de intensidade: a forma brusca e desapojada como os educadores de infância entram na carreira profissional; as características específicas dos contextos de acolhimento e as lacunas do modelo de formação inicial a que foram sujeitas.

Evidencia-se ainda a centralidade do recém-educador no seu percurso iniciático, porque o vive singularmente, porque busca a sua superação, porque estabelece relações e porque pode influir na renovação dos contextos formativos e profissionais. Contudo, sozinho poderá não ter capacidade para olhar além de si ou assim mesmo apenas alcançar uma imagem turva que logra a possibilidade de alterar os discursos penosos para a perspetiva das potencialidades.

Advoga-se, nesta condição, a importância de fazer da entrada do educador de infância na profissão o momento de abandono do “eu-solitário” para o “eu-solidário” (Sá-Chaves & Amaral, 2000), conferindo-lhe a oportunidade de refletir a teoria aprendida na sua formação em confronto com a realidade acompanhado por um profissional do terreno, mais experiente, que por sua vez se permitiria questionar as práticas instituídas e atualizar as teorias que as fundamentam.

Os educadores-de-infância principiantes, embora não possam considerar-se acompanhados no que respeita a pares mais experientes, desenvolvem a sua atuação em sala com o apoio de uma auxiliar de educação/ajudante da ação educativa/assistente operacional. Neste sentido, seria importante perceber de que forma este “apoio” se constitui como facilitador ou constrangimento ao seu processo de inserção profissional.

No caso das participantes, a entrada na profissão, nas condições supostas, foi descrita como solitária. Talvez porque são diferentes as funções e responsabilidades de cada profissional ou ainda porque assumir perante um colaborador as inseguranças e impreparações iniciais condicionaria ainda mais a frágil construção da sua identidade.

Não obstante, quando questionadas sobre o ultrapassar das dificuldades iniciais, três referem o precioso apoio destas colaboradoras que chegam a ser apontadas como referência. Ainda assim, afirmam um apoio circunscrito à vertente emocional e ao trabalho prático pelo que, não excluem a necessidade de um acompanhamento formal mais profundo. Por outro lado, para as restantes, esta mesma colaboração é uma fonte de constrangimentos adicionais o que torna ainda mais penoso este percurso inicial.

Todas as entrevistadas apontam então como principal forma de superação das dificuldades, o recurso a pesquisas e a revisitação dos conhecimentos obtidos na formação inicial. Descrevem como estratégias a “tentativa-erro” conducente à produção de conhecimentos baseados na experiência e, neste sentido, sugerem que o tempo foi o maior apoio (Pereira, 2006).

Afirmam ainda ter buscado respostas em ações de formação contínua formalizadas mas assumem a incapacidade de transpor os conhecimentos adquiridos para os seus contextos específicos. No entanto, ressaltam a importância da partilha entre as profissionais com quem dividiram esses momentos formativos.

A partilha, no próprio contexto profissional, é declarada como a grande necessidade para cinco das educadoras ouvidas. Partilha de saberes, de tarefas, de materiais, de modos de ser e de fazer com vista à colaboração efetiva em torno de finalidades comuns perspetivadas no futuro.

### **Projetar o Sonhado: propostas facilitadoras da inserção profissional**

Talvez por desconhecimento de casos reais, as participantes mostraram alguma dificuldade em concretizar estratégias generalizáveis, adotando um discurso baseado nos seus próprios percursos e necessidades.

Assim, podemos afirmar que segundo a classificação de Smith e Ingersoll (2004 *apud* Marcelo-Garcia, 2008:26), os seus desejos se encontram ao nível de um programa médio de indução profissional que inclui quatro componentes: apoio de um supervisor, da direção e da equipa no contexto de trabalho e, simultaneamente, oportunidade de frequentarem seminários com outros educadores principiantes orientados por docentes das escolas de formação inicial.

Desconhecendo aparentemente a responsabilidade que lhes é conferida pela legislação (artigo 15º da Portaria 352/86 de 8 de Julho de 1986 e artigo 26º do Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro de 1989), as participantes foram referindo o abandono por parte das escolas de formação inicial admitindo ter sentido necessidade de manter a ligação o que encontra eco no estudo de Arends e Rigazio-Digilio (2000).

Neste sentido, à semelhança do que já existe a nível internacional julgamos ser possível acrescentar, pelo menos, a responsabilidade pela criação ou integração de uma rede de suporte aos jovens educadores, facilitada pelo uso das tecnologias de informação e dinamizada de forma auto e hétero formativa por um corpo docente com conhecimentos acerca da profissão. Por outro lado, compreendemos os constrangimentos à implementação desta

medida tais como a sobrecarga de trabalho do docente universitário e o seu não enquadramento legal e financeiro.

Paralelamente é notória em todos os discursos das recém-educadoras, a importância da existência de uma equipa que desenvolva a sua ação numa dimensão colaborativa (Hargreaves, 2003; Little, 2002; Fullan & Hargreaves, 2001). Neste sentido, pela essência da função do supervisor e da natureza do trabalho em equipa se advogam as potencialidades da associação entre ambas as estratégias num mesmo contexto pelo incremento de cada uma na ação positiva da outra, incidindo não só nos recém-educadores como nos restantes agentes educativos envolvidos (Day, 2001).

### **CONCLUSÃO**

Considerando o tipo de apresentação realizada, optou-se por tecer algumas considerações finais nela baseadas e que nos parecem merecer um breve realce.

Uma primeira nota dirige-se para a complexidade da ação docente, resultado de interações diversas, contextualizada num tempo físico, histórico e político, cuja centralidade recai no profissional docente, justificando a importância da clarificação do seu papel, da aposta na qualidade da sua formação, da adequação das condições em que constrói a sua identidade e assume a sua profissionalidade.

Considerando o cruzamento entre resultados e autores, advoga-se a necessidade de analisar os modelos de formação vigentes, listar potencialidades e fragilidades, fundamentando uma possível reestruturação que possa responder às necessidades destes profissionais quando integram contextos de trabalho reais. Apontamos, neste sentido, a necessidade de maior enfoque formativo no atendimento à primeira infância, dado que é a resposta social de creche, com uma especificidade distinta, que acolhe muitos dos (recém) profissionais.

Pela consciência da fragilidade da sua preparação, receio do desconhecido, pela assunção da idade-adulta e das responsabilidades vindouras, pelas características próprias de uma fase comum a todos os profissionais da educação (...) centramo-nos assim nas dificuldades inerentes ao período inicial de entrada na carreira dos educadores de infância que, apesar de na prática desenvolverem a sua ação com o apoio de um colaborador, continuam a descrever uma entrada solitária (e angustiante) na profissão.

Como forma de amenizar esta realidade, assumimos como primordial a implementação de um dispositivo de indução profissional que suporte os jovens educadores nas suas práticas iniciais e lhes permita uma sólida construção da sua profissionalidade. Na impossibilidade de o tornar genérico, advogamos a pertinência da implementação espontânea e experimental de estratégias de apoio à inserção profissional que possam ser tornadas visíveis e acolhidas por outras entidades ou contextos.

Atentemos, por último, na importância dos contextos de acolhimento dos jovens profissionais, onde, por via de interações diversas, constroem a sua identidade e, simultaneamente desenvolvem a sua profissionalidade no cruzamento constante dos seus saberes prévios com as suas práticas, das dificuldades com as suas aprendizagens. Saberes

amplificados pelo constante diálogo com outros diversos que suportam outros profissionais; práticas apoiadas por colegas mais experientes; dificuldades partilhadas ou compreendidas por quem já as ultrapassou; aprendizagens refletidas entre profissionais, com vivências e níveis de experiência distintos, sobre e na profissão. Compreensivelmente, o contexto no qual o recém-profissional é acolhido por uma equipa apoiante, capaz de ver em si um novo e positivo recurso e potenciá-lo, acolhendo, simultaneamente em si os reflexos desta integração.

Em suma, considerações. “Sonhos” sonhados mas ainda inacabados por muito haver a perseguir. Porque longe das teorias ainda vivem as práticas no que diz respeito à problemática da inserção profissional dos educadores de infância. Porque é preciso mudar.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2002). A avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. In Afonso, N. e Canário, R. (2002). *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: INAFOP/Porto Editora.

Alves, F. (2001). *O encontro com a realidade docente: Ser Professor Principiante*. Lisboa: IIE.

Ambrosetti, N.; Almeida, P.; Calil, A. (2012). Ingresso Profissional: O Aprendizado da Docência no Espaço Escolar. In *III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago do Chile, 29 Fevereiro-2 Março 2012.

Arends, R. e Rigazio-Digilio, A. (2000). *Beginning Teacher Induction: Research and Examples of Contemporary Practice*. In Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC). Tokio: Tamagawa University, Julho 2000.

Bassedas, E.; Huguet, T.; Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage publications.

Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London: Sage.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Flores, M. (2000). *A indução no ensino. Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Ministério da Educação/IIE.

Formosinho, J. e Sarmiento, T. (2000). A Escola Infantil Pública como Serviço Social – a problemática dos Prolongamentos de Horário. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, nº1, 7-27.

- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Guba, E. (1990). The Alternative Paradigm Dialog. In Guba, E. (Ed.). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, CA: Sage (pp.17-30).
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (2007). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora (pp. 31-61).
- Katz, L. (1972). *Developmental Stages of Preschool Teachers*. In <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED057922.pdf> (consultado em 16.12.2011).
- Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. In *Teaching and Teaching Education*, 18, pp. 917-946.
- Marcelo-Garcia, C. (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo-Garcia, C. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo-Garcia, C. (Org.) (2008). *El Profesorado Principiante. Inserción a la Docencia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento de Educação Básica (DEB).
- Moss, Peter; Dahlberg, Gunilla; Pence, Alan (2001). *Beyond Early Childhood Education and Care: postmodern perspectives*. Filadélfia: Falmer Press.
- Musgrave, H. (1984). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, M. C. (2006). *Quando os Alunos se transformam em Professores. A entrada na profissão: percursos de três professoras principiantes*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Livro da Conferência *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a*

*Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa, Parque das Nações, 27 - 28 de Setembro, pp. 41-50.

Sá-Chaves, I.; Amaral, M. J. (2000). *Supervisão Reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário*. In Alarcão, I. (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora (pp. 79-95).

Silva, M. (1994). *De Aluno a Professor. Um "Salto" no Desconhecido (Estudo de Caso)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Teixeira, M. (2009). *Iniciação Profissional dos Educadores de Infância: Perspetivas e Inquietações*. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (pp.1510-1524).

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa; Edições Colibri.

Veenman, S. (1984). *Perceived Problems of Beginning teachers*. In *Review of Educational Research Summer*, 54, pp.143-78.

## **Comportamentos interativos mãe-filho(a) e pai-filho(a) aos 15 meses de vida.**

**Maria João Alves\*, Marina Fuertes\*\* e Otilia Sousa\*\*\***

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\* ir\_maria\_joao@hotmail.com

\*\* marinaf@eselx.ipl.pt

\*\*\* otalias@eselx.ipl.pt

### **Resumo**

Os comportamentos diádicos são os alicerces da qualidade da relação entre os pais e a criança, e estas relações precoces são determinantes para a organização da personalidade e para o desenvolvimento da criança. Neste estudo, pretendemos descrever os comportamentos diádicos detalhadamente e em seguida categorizá-los, no intuito de comparar os modos (tipo de jogo usado, respostas verbais, tipo de contato físico) e as funções (qualidade da comunicação) da interação mãe-filho(a) e pai-filho(a). Utilizamos uma amostra de 20 díades com bebés de 15 meses (5 meninos e 5 meninas), de termo e sem condições assinaláveis de risco. As díades foram filmadas em situação de jogo livre, mãe-filho(a) e pai-filho(a) independentemente. As interações transcritas (método de narrativas), submetidas a uma grelha de análise por nós construída, permitiram o estudo quantitativo e qualitativo das interações. Os resultados apontam para a existência de características diferentes nas interações dos pais e das mães quando brincam com os seus filhos, sendo as de maior relevo: a) as mães utilizam mais a linguagem verbal que os pais; b) os pais utilizam mais a linguagem não-verbal que as mães; c) as mães têm uma comunicação não-verbal mais expressiva; d) as mães têm tendência para estruturar o ambiente de jogo; e) os pais têm tendência para dar instruções verbais sobre o funcionamento dos brinquedos.

**Palavras-chave:** Interações, Jogo, Linguagem, Mãe-filho(a), Pai-filho(a).

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento ocorre num determinado contexto próximo e alargado. Os processos proximais são formas duradouras de interação da criança no seu ambiente imediato (Aguiar, 2009) e serão mais influentes quando ocorrem regularmente, durante um período de tempo alargado, envolvendo a criança numa atividade que progressivamente se tornará mais complexa (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As atividades em que a criança se envolve nos primeiros meses de vida são bastante simples e relativamente padronizadas (e.g. alimentação, conforto, jogo) e acontecem com pessoas que têm um papel importante no seu bem-estar e desenvolvimento. Mas à medida que as características da criança vão mudando, como também mudam as características das pessoas, objetos ou símbolos que interagem com ela, a própria interação muda. Numa recente formulação acerca da mudança, Bronfenbrenner & Evans (2000) referem que esta tanto pode ser efetuada numa só direção da interação (i.e. pessoa-contexto ou contexto-pessoa), como em ambas, separadamente no tempo ou em simultâneo.

Fuertes e colegas (2009), para ilustrar o processo de desenvolvimento apresentam a metáfora de uma dança entre dois parceiros. Na troca dos primeiros passos eles apreendem o elementar do seu aporte e do aporte do parceiro, a um ritmo lento, e à medida que os aportes de ambos se tornam interrelação e interdependência, tornam-se possíveis novos desafios (e.g. complexidade dos passos, ritmo, uso de objetos) provenientes da díade relacional, ou de fatores exteriores que agem sobre ela. Experiências interativas repetidas nos contextos proximais, caracterizadas por laços afetivos fortes e duradouros, vão permitir à criança “aventurar-se” na exploração do meio, na manipulação e até na reorganização do mesmo. Os objetos (dimensão física) como posteriormente a linguagem (dimensão simbólica) vão permitir interações mediadas e progressivamente mais complexas em termos desenvolvimentais.

Sameroff e Fiese (2000) consideram “o desenvolvimento da criança como o produto das interações contínuas e dinâmicas da criança e da experiência providenciada pela sua família e contexto social (p. 142). Pais e filhos interagindo ao longo do tempo influenciam-se e são influenciados um pelo outro, sendo a qualidade da interação diádica fruto de um processo de mútua influência e adaptação. Tanto ambiente como indivíduo concorrem para o produto desenvolvimental, numa dinâmica contínua. Aplicando às interações precoces enquanto matriciais do desenvolvimento infantil, isto significa que o aporte que a criança traz para uma interação depende do aporte do ambiente para a mesma interação, e vice-versa, i.e. existem efeitos bidirecionais nos processos interativos.

### Vinculação

Bowlby (1969/1982) definiu vinculação como um sistema comportamental, que tem por finalidade a proximidade espacial da criança com a figura de vinculação (geralmente a mãe), e cuja função biológica é de proteção do indivíduo e sobrevivência da espécie. O sistema comportamental de vinculação da criança funciona de modo interligado com o sistema comportamental parental (Bowlby, 1980), i.e., no desenrolar das interações com os pais a criança forma uma representação interna das respostas parentais (uma para cada relação), que vai orientar o seu comportamento de vinculação. Os processos de vinculação estabelecem-se e manifestam-se em função da díade relacional em permanente articulação com as circunstâncias exteriores (Bowlby, 1982).

Ainsworth e colegas (1978) caracterizaram as diferenças no tipo de relacionamento afetivo pais-filhos e verificaram que estes se associavam aos comportamentos maternos nas atividades diárias com as crianças. Os comportamentos maternos interativos têm vindo a ser teoricamente organizados dentro de quatro constructos principais: sensibilidade,

responsividade, diretividade e intrusividade (Aguar, 2009, p. 31) sendo a sensibilidade materna o mais estudado. O conceito de sensibilidade materna proposto por Ainsworth e colegas (1978) evoluiu de um constructo centrado na mãe, para um constructo centrado na díade (Crittenden, 1995), onde o comportamento de cada par é entendido no contexto interativo e pela consequência que tem no seu par e na interação. Alguns autores estudaram a relação afetiva entre pais e filhos em escalas construídas para o efeito, enquanto outros analisaram comportamentos específicos (e.g. sorrisos, olhares, vocalizações, comportamentos de afeto e toque, etc.).

Fuertes (2005) baseada no modelo de maturação dinâmica de Crittenden (1997) defende que todos os padrões de vinculação são *in senso lato* adaptativos. Porém, as estratégias de vinculação podem flexibilizar-se em termos individuais e de acordo com as condições ambientais: a organização do tipo de vinculação pode evoluir devido à maturação cerebral da criança e, quando as estratégias anteriormente utilizadas se revelam ineficazes: “Os tipos de vinculação não são apenas adaptativos em termos evolutivos, mas também comportam vantagens individuais” (Fuertes, 2012, p. 5). O padrão de vinculação manifestado é um padrão de organização mútua, fruto de adaptação diádica, em que mãe e filho interagem considerando as suas experiências anteriores.

#### Linguagem

Para Vigotsky (1978), a interação desempenha um papel crucial no desenvolvimento em geral e na aprendizagem da linguagem em particular. O autor defende como o simples apontar de um dedo começa por não ter significado e como se torna significativo à medida que o adulto reage ao gesto. Assim, a mediação do adulto é fundamental na construção da significação. Também Tomasello (2003, 2010) enfatiza a natureza cultural da aprendizagem da linguagem, salientando o papel da interação, da compreensão da intencionalidade e da construção (triádica) da referência.

Cameron-Faulkner e colegas (2003) defendem que descoberta de padrões e a imitação subjazem à aprendizagem da língua a partir dos usos partilhados da mesma. Os adultos revelam o seu papel de mediadores na simbolização quando interagem com a criança.

## ESTUDO EMPÍRICO

O presente estudo exploratório teve como objetivo geral comparar os comportamentos interativos das mães e dos pais com os seus filho(a)s, aos de 15 meses de vida. Como objetivos específicos, visamos comparar as interações nas suas componentes afetivas verbais e não-verbais, em termos do tipo de jogo, e das dimensões do jogo.

## MÉTODOS

### Amostra

A amostra deste estudo foi retirada de um corpo de filmagens realizadas em 2008, em Angra do Heroísmo (Açores), no âmbito de uma investigação com vista ao Doutoramento realizada pela Doutora Anabela Faria. Selecionamos aleatoriamente 20 díades - 10 mãe-filho(a) e 10 pai-

filho(a) - 5 meninos e 5 meninas, com 15 meses de vida, bebês de termo e sem condições assinaláveis de risco. Salienta-se: a) todos os bebês são caucasianos, portugueses, índice de Apgar M = 7.67 (d.p =1.658) ao 1º minuto e M = 8.90 (d.p =1.792) ao 5º minuto; 5 parto distócico e 5 parto eutócico; b) todas as mães co-habitavam com os pais dos seus bebês, a escolaridade das mães M = 11.25 anos (d.p = 3.079) e dos pais M = 10.33 anos (d.p =3.822), e pelas profissões um estatuto de classe média ou média baixa; a idade das mães variou entre 19 e 43 anos (M = 29,58; d.p =7.501) e a dos pais entre 20 e 45 anos (M = 32; d.p =7.058); todos aceitaram bem a gravidez, e todas as mães foram obstetricamente vigiadas durante a mesma recebendo os devidos cuidados. As filmagens decorreram no gabinete clínico do Hospital do Espírito Santo (onde se recrutaram as famílias) ou no lar familiar, em função da escolha dos pais.

### Procedimentos

A criança foi filmada em interação diádica com um dos progenitores - situação de jogo livre - seguindo-se o outro. Foi-lhes pedido que brincassem espontaneamente como faziam habitualmente. Os vídeos (3 minutos) foram transcritos sob forma de narrativas, organizadas em 6 colunas: tempo, comportamentos verbais do adulto, comportamentos verbais da criança, comportamentos não-verbais (adulto e criança), afetos e contexto. Na intenção de "captar" os comportamentos interativos das díades nesta fase do desenvolvimento - a vinculação segura já está estabelecida, emergem os comportamentos de exploração do mundo, e comportamentos de construção de significação - foi construída uma grelha com 7 categorias: **1** - Episódios: unidades coesas de jogo interativo; **2** - Sequências verbais interativas: interações onde um dos parceiros verbaliza ou vocaliza (e.g. *sequência simples*: Mãe - Como faz a vaquinha? R/: Muuu!; *sequência interrompida*: Pai - Atira a bola ao pai. R/ a criança avança para outro brinquedo; *sequência expansiva*: Filho - Éte. R/ É este; *sequência extensiva*: Filho - Pressiona suavemente uma tecla. R/ Pai: Faz com mais força para dar som.); **3** - Sequências não-verbais interativas: interações onde nenhum dos parceiros verbaliza ou vocaliza (a subdivisão em 4 categorias segue a mesma lógica das sequências verbais); **4** - Afetos verbais: comportamentos afetivos expressos em palavras e acompanhados de uma tonalidade afetiva evidente (expressão facial e/ou tonalidade de voz) dentro das seguintes categorias: elogio, reforço positivo, reforço negativo e reforço neutro; **5** - Afetos não-verbais: comportamentos, atitudes, vocalizações ou gestos impregnados de uma tonalidade afetiva evidente (expressão facial e/ou tonalidade de voz) dentro das seguintes categorias: expressão facial atenta, sorridente (genuína); expressão facial estática, aborrecida ou zangada; toque positivo, toque negativo, toque indireto, vocalização positiva, vocalização negativa ou discrepante, fuga ou evitamento; **6** - Dimensões do jogo: posicionamento do jogo segundo os níveis de desenvolvimento preconizados por Vygotsky; **7** - Tipo de jogo: 1 - expressivo comunicativo; 2 - simbólico; 3 - movimento; 4 - lógico matemático; 5 - exploração do mundo (segundo das capacidades socio-emocionais, cognitivas e motoras requeridas para idade).

A cotação obedeceu a um critério de análise multidimensional, i.e. considerando-se a dimensão comportamental, afetiva e contextual das respostas, e o comportamento de cada interveniente foi cotado de acordo com a prestação do seu interlocutor, i.e., de acordo com o funcionamento diádico e atendendo ao próprio contexto. Esta grelha de análise permitiu uma síntese quantitativa dos resultados. O estudo qualitativo focou-se nos aspetos semióticos das interações - construção e reconstrução da significação - a partir dos elementos verbais e não-verbais da comunicação.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os estudos das relações precoces têm incidido sobretudo as díades mãe-filho(a). Os mais recentes trabalhos de investigação, incluindo já díades pai-filho(a), levantam hipóteses sobre a existência de particularidades nestas interações que continuam por deslindar e que escapam aos instrumentos de análise da relação mãe-filho(a) (Faria, 2011, p. 143). O nosso trabalho na sua vertente etológica indaga acerca dos aspetos característicos que distinguem estes dois tipos de interação. Os resultados foram discutidos numa perspetiva comparativa: interações mãe-filho(a) versus pai-filho(a). Dentre eles destacam-se: **1** - As mães recorrem mais à linguagem verbal na interação com os seus filhos (i.e. falam mais vezes e durante mais tempo) do que os pais e, usam com maior frequência sequências verbais de natureza expansiva (i.e. aceitantes das ações ou verbalizações da criança, concomitantemente com correções ou aperfeiçoamentos). Alguns exemplos: a) a criança diz “Pi” e a mãe responde “Pei\_xi\_nhos”; b) a criança pressiona uma tecla produzindo som e fica com o dedo sobre a tecla, ao que a mãe responde “Outro” e agarrando o braço da criança orienta-lhe o dedo para a tecla do lado; a criança olha para os dois brinquedos que a mãe lhe apresenta dizendo “Qual é que tu queres?” A criança agarra os dois e a mãe responde “Os dois!”. Estas sequências são facilitadoras das verbalizações das crianças, pelas dimensões de reforço de modelagem que comportam. A mãe, ao aceitar o que a criança verbaliza/faz, fá-la sentir-se compreendida na sua intencionalidade comunicativa/lúdica, o que propicia a continuidade da interação dentro de uma cena de atenção conjunta. Ao mesmo tempo, ao acrescentar correções à fala/gestos da criança potencializa o desenvolvimento. Concordante com outras investigações, as mães utilizam especificidades comportamentais que permitem à criança uma maior aproximação fonética à língua e um maior enriquecimento semiológico. **2** - As sequências verbais de natureza interrompida situam as interações dos pais acima das mães. Estudos anteriores indicam que os pais têm uma linguagem verbal mais assertiva, instrutiva e intrusiva (Faria, 2011, p. 90). Alguns exemplos deste trabalho: a) a criança inclina-se para um brinquedo e pressiona uma tecla (sem conseguir som) ao que o pai responde afastando o referido brinquedo (que a criança segue com o olhar) e, ao dispor um outro à sua frente chama-a pelo seu nome “Leonor”; b) o pai solicita durante 13 segundos o brinquedo vaca, com diversas verbalizações e gestos, enquanto a criança agarra diferentes objetos e explora-os antes de os largar. Podemos ver nestas interações uma assertividade não associada ao controlo da atividade, porque vemos as crianças agir em negociação, sem birras, e não parecem sentir-se pressionadas ou coagidas. Dado que a negociação faz parte das competências requeridas para a socialização e, é uma componente do sistema de autorregulação emocional das crianças, estes resultados apontam para o aporte positivo destas características no desenvolvimento das crianças. Verificamos ainda, que estas sequências interrompidas coincidem com a possibilidade que os pais vão dando à aprendizagem por ensaio e erro. **3** - Os pais usam mais a linguagem não-verbal do que as mães, mais vezes e mais tempo. Poderá esta característica espelhar uma particularidade da sensibilidade dos pais, marcada por competências interativas não-verbais? Intuímos que numa intenção de reciprocidade interativa com os filhos, a redução da atividade verbal poderá facilitar a deteção dos sinais de interesse da criança, e pela mesma via facilitar segui-la nos seus interesses. E, ainda, talvez os pais tenham mais facilidade em dar continuidade às interações com os filhos sem o suporte verbal, esperando silenciosamente pelas suas ações. Alguns exemplos: a) o pai mostra um livro à criança que o olha mas retoma o brinquedo anterior. O pai volta uma página do livro e a criança apanha uma peça de encaixe solta do mesmo livro. O pai agarra noutra peça solta do livro e encaixa-a. A criança agarra outro brinquedo e olha em direção a uma caixa de legos. O pai levanta a tampa da caixa dos legos e a criança agarra-a e pousa-a. O pai apresenta à criança outro brinquedo e pousa-o um pouco distante. A criança esticando-se alcança esse brinquedo e os dois focam a atenção num interesse comum. b) o pai diz “Ai lin\_do!” e orienta o brinquedo para a criança o ver de

frente. A criança pega no brinquedo e o pai pergunta “O que queres fazer?” A criança roda uma aplicação do brinquedo. O pai encaixa dois brinquedos similares ao que a criança tem nas mãos e estendendo-os para ela diz “Encaixa aqui, olha”. A criança desencaixa os brinquedos que o pai lhe deu, explora-os para ver as aplicações que estes têm numa das superfícies. A criança tenta encaixar os brinquedos mas não consegue e retoma a exploração das aplicações. O pai incita verbalmente “Vê se consegues encaixar. Faz”. A criança sacode várias vezes os brinquedos produzindo barulho. O pai coloca um encaixe maior com a abertura voltada para o encaixe mais pequeno que a criança tem na mão, de maneira a facilitar a entrada do brinquedo da criança no seu. A criança tenta o encaixe mas não consegue. A criança pega nos dois encaixes e olha para dentro dos mesmos. O pai levanta outro brinquedo e pousa-o. A criança bate com os encaixes um no outro e tenta novamente o encaixe ao que o pai pergunta “É?” e sorri abertamente. A criança roça os encaixes um no outro e sorri - continua a manipular os encaixes. **4** - A comunicação não-verbal das mães reveste-se de maior expressividade (e.g. modulação vocal, expressões faciais, postura física) do que a dos pais. Estes dados confluem na linha de estudos de Freitas-Magalhães (2009) que refere que o sorriso das mulheres prende-se com o ato comunicativo “de exteriorização de sentimentos, de aproximação e de intimidade, os quais sustentam o afeto e a ternura” (p. 112). **5** - Pais e mães passam 1/4 do tempo de brincadeira a reforçar positivamente os seus filhos. Seria interessante analisar se pais e mães se distinguem no uso do reforço positivo para os comportamentos verbais ou não verbais das suas crianças. Sendo as mães mais verbais do que os pais, e os pais mais não-verbais do que as mães, será que também reforçam diferentemente os comportamentos verbais e não-verbais dos filhos? **6** - Os reforços neutros, apesar de poucos, são superiores nos pais (mais vezes e durante mais tempo) i.e., algumas das suas verbalizações são difíceis de perceber quanto à intencionalidade. Não percebendo a função do reforço, as crianças podem responder de modo não correspondente ao esperado pelos pais, o que também pode explicar a supremacia das sequências interrompidas nestas diádes. **7** - As brincadeiras mães-filhos e pais-filhos distribuem-se equitativamente pelos três níveis de desenvolvimento, e de modo equivalente para pais e mães. A análise microanalítica das interações permite no entanto encontrar particularidades interessantes no comportamento das mães, onde se destaca a estruturação do ambiente de jogo: expor os brinquedos ao alcance das crianças, montá-los ou desmontá-los (quando se trata de encaixes) para a criança ver antecipadamente de que tipo de jogo se trata, arrumar o espaço para focar a atenção da criança num tipo de brincadeira. Já os pais tendem a: a) dar instruções verbais de funcionamento dos brinquedos (e.g. “Mete este lá dentro, este aí”; “Põe aqui olha, o vermelho”; “E agora para abrir a caixinha? Para abrir é aqui, ó”; “Devagarinho”); b) agir servindo de modelo do como se faz (e.g. fazer construções de legos à frente da criança - sem verbalizar - enquanto ela lhe vai dando as peças; “O que é esse? Como é que funciona?” e depois mostra à criança - sem verbalizar - como fazer). **8** - A comunicação afetiva da criança com os pais, quando interessada e satisfeita com a brincadeira é pouco intensa - parece mais centrada nos objetos e suas funcionalidades. Tem pouca expressividade facial, apesar da satisfação que se percebe pelo envolvimento e pelo elevado nível de vocalizações positivas. Será que nesta idade a curiosidade e o interesse na exploração do mundo ativam modelos comportamentais não associados aos modelos comportamentais dos jogos expressivo-comunicativos?

Quando analisamos as dimensões do jogo, percebemos que pais e mães desempenham uma função facilitadora do desenvolvimento dos seus filhos - cerca de 1/3 do tempo do jogo - interagindo com eles na zona de desenvolvimento proximal. Pais e mães dão aos filhos indicações do modo como fazer, corrigem imperfeições, servem de modelos, aumentando a possibilidade da criança vir a conseguir sozinha, posteriormente, desempenhos com sucesso. Estas interações estão orientadas para um objetivo, e as novas estratégias e novas relações semióticas para a criança ocorrem nesta zona. Nas brincadeiras dentro do nível de desenvolvimento, pais e mães passam cerca de 1/3 do tempo nessa dimensão do jogo. As

crianças brincam sozinhas, sem solicitar ajuda, e parecem não necessitar dela para estarem satisfeitas e brincar como pretendem. É como se as competências já adquiridas lhes fossem suficientes para a satisfação que obtêm no momento presente. Pais e mães não parecem distinguir-se quanto a esta característica.

A atividade lúdica abaixo do nível de desenvolvimento ocupa outro 1/3 do tempo total de interação. As crianças têm comportamentos de uma fase de desenvolvimento anterior (e.g. chupar objetos, olhar demoradamente as pessoas presentes na sala com um sorriso cativante, atirar objetos ou sacudi-los sem finalidade de descoberta). No caso dos pais, podemos supor que o seu menor acompanhamento verbal nas interações deixe os filhos menos “andaimados” para levar a cabo atividades que lhes sejam mais difíceis. Outra hipótese de leitura orienta-se pelo modelo de maturação dinâmica de Crittenden (1997): se aos 15 meses a criança já é capaz de adotar estratégias comportamentais de negociação com os pais (e.g. escolher o seu brinquedo, usar o brinquedo à sua maneira) comunicando com eles para expressar a sua escolha (Faria, 2011, 152), será que quanto mais ela for seguida nos seus interesses mais perdure (e até invista) em jogos de um nível de desenvolvimento superior?

Quanto aos tipos de jogo salienta-se a exploração do mundo. No caso dos pais, ele ocupa mais de 1/2 do tempo total da brincadeira e nas mães 1/2 do tempo. Estes dados podem coadunar-se com as dimensões do jogo. Será que pais e mães leem na exploração do mundo que as suas crianças fazem uma atividade onde elas descobrem por si mesmas e precisam menos de ajuda? Sabendo que cada parceiro traz para a interação expectativas em relação ao comportamento do outro e formas estereotipadas de interpretar esses comportamentos, poderemos estar perante uma situação em que as expectativas dos pais induzam nesta direção as suas ações (Aguiar, 2009, 19).

### **Considerações Finais**

Os resultados do nosso trabalho confirmam a existência de características diferentes nas interações dos pais e das mães quando brincam com os seus filhos. Brincar, para além de uma “atividade lúdica ou promotora do desenvolvimento é também uma atividade afetiva, social e relacional” (Faria, 2011, p. 165). E se os modos de interação tendem a ser diferentes, as funções que elas cumprem atingem os mesmos objetivos, que são a qualidade da comunicação pais-filhos. O nosso estudo aponta assim para a mesma competência interativa pais-filhos e mães-filhos, numa qualidade relacional promotora do desenvolvimento e do bem-estar da criança. Pela sua natureza exploratória e descritiva o presente estudo permite complementar a investigação quantitativa, não obstante, não é generalizável dado o reduzido número da amostra.

Uma das dificuldades encontradas prende-se com as contagens dos *tempos*. Para conseguirmos medidas mais fidedignas deveríamos ter trabalhado com um equipamento que permitisse contagens mais curtas. A categoria *expressões faciais* ganharia com uma distinção rosto de adulto/rosto de criança porque um adulto pode com relativa facilidade exibir uma “falsa” alegria como a criança uma “falsa” cara neutra. Outra dificuldade, mas que também constituiu a riqueza deste estudo, esteve na cotação das narrativas já que optamos pela *multidimensionalidade* dos comportamentos (verbais e não verbais) aplicando-lhes a mesma grelha de análise. Cada interação foi sempre ponderada em função dos comportamentos verbais e não-verbais dos parceiros (i.e., não apenas em função da intenção do agente) o que exigiu minúcia e interpretação, parecendo-nos muitas vezes que a transcrição omitia toda uma informação suprasegmental (prosódia, acento, silêncios) no entanto considerada.

Apesar das limitações do trabalho, confirma-se a importância de pais e mães, indistintamente, consagrarem tempo às atividades lúdicas com os seus filhos. Estas atividades caracterizam-se por a) estarem impregnadas de trocas de afetos, e de uma segurança básica que potencializa a exploração do mundo por parte da criança; b) decorrerem geralmente em contextos familiares (casa da criança ou de familiares próximos), tecidas com as tarefas próprias do cuidar, do alimentar, do arrumar, entre muitas outras. Estas características promovem a disponibilidade e confiança da criança para a aquisição de novas competências e uma base segura afetiva. Ressalta do trabalho o modo como pais e mães perspetivam a natureza agentiva da criança, estando atentos à interação, reconhecendo e incentivando o seu contributo e ajustando-se aos seus comportamentos. Pais e mães interagem com gestos e palavras construindo e reconstruindo significação, ajustando-se recíproca e continuamente. Estas brincadeiras são ocasiões por excelência de relacionamento e de aprendizagem!

#### Referências bibliográficas

- Ainsworth, M. D., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment - A psychological study of the Strange Situation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aguiar, C. (2009). *Comportamentos interativos maternos e envolvimento da criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Almeida, I. (2009). *Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss* (Vol. I). London: Penguin Book.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss* (Vol. III). London: Penguin Book.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21<sup>st</sup> century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 1, 115-125.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). *The ecology of developmental process*. In W. Damon (Series Ed.), & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*. I, Theoretical models of human development. Nova York: Willey Press.
- Cameron-Faulkner, Lievin, E. e Tomasello, M., (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Elsevier*, 27, 843-873.
- Crittenden, P. M. (1995). Children's strategies for coping with adverse home environments: an interpretation using attachment theory. *Child Abuse & Neglect*, 16, 329-343.
- Crittenden, P. M. (1997). Toward an integrative theory of trauma: a dynamic-maturational approach. In D. Cicchetti & Toth (Eds.), *The Rochester symposium on Developmental*.
- Crittenden, P. M. (1999). A dynamic-maturational approach to continuity and change in pattern of attachment. In J. I. Vondra & D. Barnett (Eds.), *Atypical attachment in*

infancy and early childhood among at developmental risk. *Monographs of the Societt for Research in Child Development*, 258, 64, 145-171.

- Faria, A. (2011). Continuidade e desenvolvimento dos processos de vinculação à mãe e ao pai durante os primeiros 18 meses de vida. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto: Porto.
- Freitas-Magalhães, A. (2009). *A psicologia do sorriso humano*. Edições Universidade Fernando Pessoa: Porto.
- Fuertes, M., Faria, A., Soares, H., Oliveira-Costa, A., Corval, R., & Figueiredo, S. (2009). *Dois parceiros, uma só dança: contributos do estudo da interação mãe-filho para a intervenção precoce*. In G. Portugal (Ed.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*, 127-140.
- Fuertes, M. Lopes dos Santos, P., Beeghly, M., & Tronick, E. (2009). Infant coping and maternal interactive behavior predict attachment in a portuguese sample of health Preterm Infants. *European Psychologist*, 14, 4, 320-331.
- Sameroff, A., & Fiese, B. (2000). Transactional regulation and early intervention. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook os Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2010). *Human communication is thus cooperative to the core, and it helps in coordinatng collaborative activities as well*. MIT Press, Cambridge Massachusetts.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. The development of higher psychological processes Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

## Teatro no 1º ciclo do ensino básico: Que relação entre formação de professores e práticas pedagógicas?

**Luís António\* e Miguel Falcão\*\***

\*Agrupamento de Escolas de Linda-a-Velha, Queijas

\*\*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\*luismigant@gmail.com

\*\*miguel@eselx.ipl.pt

### Resumo

Este artigo apresenta um estudo do tipo qualitativo, tematicamente centrado na influência da formação escolar e extraescolar em Teatro, obtida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB), na sua prática pedagógica nesta área.

No quadro teórico deste estudo, confrontamos diferentes perspetivas correlacionadas com o conceito de Teatro na Educação e enquadrámos as modalidades de formação de professores: inicial, contínua e ao longo da vida.

Foram definidos três objetivos gerais, relacionados com (i) as especificidades da abordagem curricular do teatro em 1ºCEB, (ii) as motivações dos professores do 1º CEB em relação à formação em teatro na educação e (iii) a relevância das experiências de formação anteriores às práticas pedagógicas. A amostra de 10 professores do 1º CEB, com e sem experiência de formação em Teatro, foi selecionada, com base em critérios previamente definidos, a partir de um conjunto de 56 respondentes a um inquérito por questionário. Aos docentes da amostra foram feitas entrevistas semidiretivas, submetidas a análise de conteúdo. Os resultados foram triangulados com outros, obtidos por via de pesquisa e análise documental.

Concluimos que os professores do 1º CEB, que detêm formação regular e aprofundada em teatro, integram mais esta área artística nas suas práticas pedagógicas, revelam um entendimento flexível da gestão do currículo e demonstram mais interesse em continuarem a atualizar os seus específicos conhecimentos e competências nesta área.

**Palavras-chave:** Teatro na Educação; Expressão Dramática; Formação de professores; Formação ao longo da vida.

## INTRODUÇÃO

A relevância social e cultural que a escola e os currículos adquirem – no presente e com repercussões futuras – explica, *per se*, a atenção política que sempre merecem. Não há governo, independentemente da posição que ocupa no espectro ideológico, que não queira deixar a sua marca nos modelos de organização e de gestão daquela instituição, bem como, entre outros aspetos, nas estruturas curriculares. Em Portugal, numa caminhada feita de alguns avanços (como o investimento em formação pós-graduada específica) e muitos recuos (eliminação de disciplinas artísticas nos currículos dos ensinos básico e secundário, redução de cargas horárias, equívocos entre currículo e enriquecimento curricular, constrangimentos na contratação de docentes qualificados...), a educação artística, e a área do teatro em particular, não têm conquistado, num sistema educativo pintado alternadamente de várias cores doutrinárias, o lugar reconhecido de forma unânime – tanto no plano nacional como no internacional – pela investigação especializada e por inúmeras instituições científicas e artísticas.

Na realidade portuguesa, para além de os documentos orientadores apontarem explicitamente para uma hierarquização das áreas disciplinares, é evidente a desvalorização “no terreno” das áreas da educação artística em relação às demais. Fomos verificando na nossa prática profissional que, mesmo na sua fórmula mais reduzida (em objetivos, conteúdos e carga horária), áreas disciplinares como o Teatro nem sempre são abordadas ou, quando são contempladas nas agendas dos professores, são entendidas mais frequentemente numa perspetiva instrumental em relação às áreas consideradas “nobres” ou “fundamentais”, por vezes de forma insuficiente ou pouco rigorosa. Este questionamento conduziu-nos a uma reflexão sobre as artes nos quotidianos escolares e, conseqüentemente, à conceção e à realização de um estudo que procura relacionar a específica formação dos professores em Teatro e a sua prática pedagógica nesta área.

## QUADRO TEÓRICO

Nos documentos orientadores, como, de resto, na própria bibliografia específica, as designações atribuídas à mesma área – “drama”, “dramatização”, “expressão dramática”, “movimento e drama”, “jogo dramático”, “jogo teatral”, “teatro”, entre outras – e, por conseguinte, as conceções e as práticas que a elas se associam são, não raras vezes, indistintamente mobilizadas e nomeadas, apesar de, em vários casos, remeterem para paradigmas diferentes no que ao binómio artes/educação diz respeito.

No estabelecimento de um quadro teórico para este estudo, embora cientes de que este tópico não coincidia com o seu foco, pareceu-nos oportuno proceder a um reconhecimento de distintas conceções do teatro em contexto educativo, as quais, nuns casos, enfatizam a dimensão lúdica e das competências pessoais e sociais (Slade, 1954; Way, 1967; Leenhardt, 1974; Landier & Barret, 1994; Aguilar, 2001; Sousa, 2003) e, noutros casos, associam a dimensão lúdica e das competências pessoais e sociais à específica aprendizagem da linguagem artística (Robinson, 1980; Beauchamp, 1997; Gauthier, 2000; Costa, 2003; Antunes, 2005). Em todo o caso, num aspeto todos os autores parecem estar em sintonia: o objetivo do teatro na educação, e em particular no ensino básico, é proporcionar oportunidades de formação, aprendizagem e intervenção, não é o de formar artistas ou descobrir talentos. O espetáculo,

como parte integrante de um processo rico e regular de trabalho, também tem o seu lugar na escola, mas desde que se assegure que “é apropriado à idade e à condição do aluno e que proporcione ocasiões para uma aprendizagem criativa, afastando-se das peças realizadas por ocasião [e em função] das festas escolares” (Laferrière & Motos, 2003: 226).

De resto, a discussão das diferenças e das semelhanças entre concepções – que, em Portugal, nas últimas quatro décadas, tem tendido a ser dicotómica, entre “teatro” e “expressão dramática” – parece estar a esbater-se e a centrar-se na “necessidade de contextualizar a linguagem teatral no desenvolvimento da criança” (Lopes, 2011: 30).

Neste estudo, recorreremos à dupla designação – Teatro/Expressão Dramática (TED) – proposta nalguns documentos orientadores do 1º ciclo do ensino básico, em vigor no período de realização da investigação. Partimos da suposição de que há correspondências diretas entre as práticas nas salas de aulas e a formação dos professores, a qual se desenvolve em várias modalidades, de que abordamos três mais relevantes: formação inicial, formação contínua e formação ao longo da vida.

A formação inicial de professores é definida por Maria Teresa Estrela como o início de “um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (2002: 18). Natércio Afonso e Rui Canário lembram que “a formação de professores para o 1º CEB deve pressupor o reconhecimento do carácter estruturante deste ciclo para toda a escolaridade e da conseqüente necessidade de um intensivo investimento investigativo e reflexivo por parte das instituições de ensino superior” (2002: 32), o que faz supor uma ação abrangente que integre “uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores [em Portugal]” (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão & Tavares, 1997: 8).

No caso do teatro, a formação inicial é especialmente relevante, porquanto, “para a maioria dos alunos, futuros professores do 1º CEB que têm a responsabilidade de abordar esta área na sala de aula, o seu primeiro contato com a disciplina inicia-se na sua formação inicial” (Lopes, 2011: 22), o que nem sempre é suficiente para que o docente se sinta capacitado para fazer esse trabalho posteriormente. Todavia, o professor do 1º CEB desempenha (ou deveria desempenhar) “um papel preponderante no desenvolvimento da literacia artística dos seus alunos pelo que é essencial que, ao longo da sua formação inicial, adquira conhecimentos sobre a natureza das linguagens artísticas e tenha a oportunidade de planificar e de experimentar metodologias” (André, 2008: 7).

A formação contínua, que complementa a formação inicial, “deve contemplar domínios e níveis de aprofundamento muito variados (nas vertentes científica de base, educacional e prática, mas agora privilegiando ainda mais a ótica integradora e multidisciplinar), virada para as necessidades dos professores” (Alarcão *et al.*, 1997: 13). Sendo TED uma área disciplinar do 1º CEB, seria expectável que houvesse oferta de formação nesta área. A título de exemplo, analisámos a oferta formativa de seis centros de formação da grande Lisboa, relativa ao ano letivo de 2011/2012, e verificámos, contudo, que, das 189 ações de formação propostas, apenas quatro eram referentes à educação artística em geral e nenhuma era específica em TED.

A formação ao longo da vida tem merecido destaque na literatura sobre esta temática, sendo vista como um “longo *continuum*” (Perrenoud, 1993; Marcelo, 1994; e Develey, 1996; citados por Flores, 2003). Em teatro, as experiências formativas não formais ou informais, consideradas no quadro da “aprendizagem ao longo da vida” (Pinto, 2005: 1), podem passar pela participação em grupos de teatro, pela conceção ou organização em estruturas de programação e produção de eventos artísticos ou por outras práticas em que se estabelece o contato com esta linguagem artística e as suas múltiplas formas.

### **PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E METODOLOGIA**

Na nossa prática docente no – e em torno do – 1º ciclo do ensino básico (1º CEB), temos constatado ao longo dos anos a pouca relevância que, em geral, os professores reconhecem ao Teatro/Expressão Dramática (TED), justificando frequentemente o descaramento desta área curricular com razões como a falta de aptidões pessoais e de formação. Além disso, a partir dos nossos percursos pessoais, formámos a convicção de que, na nossa prática pedagógica, a par da formação para a docência, adquiriram especial relevância as experiências que tivemos desde jovens em grupos de teatro. Destas ideias, decorreu a seguinte pergunta de partida para este estudo: “Que influências têm as experiências vividas anteriormente à docência e a formação em teatro na educação na prática pedagógica dos professores do 1º CEB, em particular na abordagem da área curricular disciplinar de TED?”. Esta pergunta suscitou os três objectivos gerais: (1) Identificar especificidades das abordagens da área curricular disciplinar de TED no 1ºCEB, quer no plano da gestão dos conteúdos e das cargas horárias, quer também no plano das metodologias seguidas pelos professores, com e sem formação específica anterior; (2) Compreender as motivações que levam os professores do 1º CEB a escolherem formação em teatro na educação, face às ofertas formativas disponibilizadas nesta área; e (3) Perceber se as experiências de formação anteriores à prática profissional têm influência tanto na importância atribuída pelos docentes ao teatro na educação como, em geral, nas suas práticas pedagógicas.

Realizámos um trabalho de campo enquadrado, por uma abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998; Guerra, 2006), com uma amostra de 10 professores do 1ºCEB em actividade letiva. Para a constituição da amostra, que considerámos a primeira fase da investigação, contactámos professores de quatro agrupamentos de escolas (AGP), dois do concelho de Oeiras e dois do concelho de Sintra. A escolha destes AGP obedeceu a três critérios: a opção por dois concelhos diferentes onde sabíamos que existe uma significativa oferta cultural e formativa em teatro; a existência, nestes concelhos, de contactos privilegiados de professores, que facilitariam o processo; e a proximidade do nosso local de trabalho. Aplicámos um questionário a 56 professores, sujeito depois a tratamento de dados, com o intuito de aferir se havia naqueles AGP professores selecionáveis para a amostra. Tendo em conta os objetivos do estudo, a escolha dos participantes considerou critérios gerais – lecionar no 1º CEB e ser titular de turma; ter oito ou mais anos de serviço, por conseguinte, com experiência de alguns anos de leccionação – e critérios específicos: deter formação ou experiência em teatro (ter frequentado de disciplinas relacionadas com teatro na educação na formação inicial; ou ter outro tipo de formações na mesma área; ou ter experiência de participação em grupos de teatro); ou não deter formação ou experiência em teatro (sem frequência de disciplinas relacionadas com teatro na educação na formação inicial;

ou sem outro tipo de formações na mesma área; ou sem experiência de participação em grupos de teatro).

Na segunda fase do estudo, procedemos à realização de entrevistas semidiretivas a estes professores, bem como à respetiva análise de conteúdo (AC), seguindo os procedimentos indicados por bibliografia específica (Quivy & Campenhoudt, 1992; De Ketele & Roegiers, 1993; Afonso, 2005). Definimos como principais objetivos específicos da entrevista: caracterizar o percurso profissional do professor; conhecer a formação do entrevistado na área do TED, tanto a académica inicial como a realizada ao longo da vida; conhecer as atividades extra escolares relacionadas com o Teatro frequentadas; conhecer o modelo de planificação e gestão do ensino do professor na área de TED; e reconhecer a perspetiva do docente em relação à importância da educação formal, não formal e informal para o trabalho na sala de aula. A AC seguiu os processos descritos por alguns autores de referência (Bardin, 1977; Vala, 1986; Esteves, 2006), tendo a categorização sido realizada através de procedimento aberto. Os dados foram sistematizados em quadros.

Na terceira fase, de acordo com Carmo e Ferreira (1998), procedemos à análise documental dos Projetos Curriculares de Turma (PCT) dos professores da amostra. Os dados recolhidos foram apresentados numa tabela categorial, tendo sido definidas as seguintes categorias: (i) Documentos orientadores para a construção do PCT; (ii) Temática do PCT; (iii) Tempo atribuído às expressões; (iv) Diagnóstico em expressões; (v) Expressão Dramática referida como metodologias em outras áreas; (vi) Planificação da área de TED; e (vii) Recursos descritos em TED. Os dados foram posteriormente analisados, com vista à obtenção de informação que completasse – também por via de uma análise cruzada – os dados recolhidos através das entrevistas.

Na quarta fase, os resultados obtidos através de técnicas e instrumentos distintos foram triangulados, tendo sido possível extrair conclusões, que relacionámos – numa perspetiva de avaliação global do estudo – com os objetivos gerais definidos.

## RESULTADOS

A partir da análise de conteúdo das dez entrevistas, foi-nos possível reorganizar os discursos dos entrevistados por categorias e temas (T), relacionando-os com a frequência, ou não, de formação específica. Foram definidos dois grupos (G): os 5 professores que frequentaram formação específica na área do teatro na educação (I – grupo Ímpar) e os 5 professores que não frequentaram qualquer formação nesta área (P – grupo Par). No Quadro I, são sistematizados os resultados referentes aos números de unidades de registo por grupo (UR/G), bem como o número total de unidades de registo obtido por tema (UR/T)

Temas	UR/G		UR/T
Percurso profissional	I	160	279
	P	119	
Formação	I	365	687

	P	322	
Experiências extraescolares	I	110	158
	P	48	
Processo pedagógico em TED	I	489	908
	P	419	
O professor do 1º CEB	I	56	56
	P	0	

Quadro 1. Síntese geral dos temas da análise de conteúdo das entrevistas

Dos cinco temas encontrados (v. Quadro 1), somente um – “professor do 1º CEB” – não estava previsto no guião da entrevista, tendo decorrido das respostas dos professores que possuíam formação específica em teatro na educação.

Relativamente ao tema “percurso profissional”, os entrevistados revelaram que quiseram ser professores por influência de diversos fatores (familiares, geográficos, financeiros, etc.) e que consideravam ter uma atitude positiva em relação à profissão, embora não se sentissem totalmente satisfeitos. Tinham uma vasta experiência na escola, como titulares de turma ou docentes de apoios educativos, bem como no desempenho de cargos institucionais ou em intervenção de âmbito social.

Categorias (C)	UR/G		UR/C
	I	P	
Área de formação inicial	I	6	11
	P	5	
Grau académico	I	11	11
	P	0	
Frequência da formação inicial	I	24	57
	P	33	
Formação em TED na formação inicial	I	68	182
	P	114	
Frequência de formação contínua	I	116	238
	P	122	
Formação contínua em TED	I	131	173
	P	42	
Formadores	I	9	11
	P	2	
Tipo de formações preferido	I	0	4
	P	4	

Quadro 2. Síntese dos resultados do 2º tema – Formação

Quanto ao tema “formação” (v. Quadro 2), ambos os grupos integraram professores formados em escolas públicas e privadas. Todos referiram que frequentaram disciplinas relacionadas com a área em estudo na formação inicial, embora com configurações curriculares, número e carga horária diferentes. Ambos os grupos consideraram que essa(s) disciplina(s) foram insuficientes na formação inicial, o que nos levou a inferir que alguns professores quando terminaram o curso não se sentiam suficientemente preparados para lecionar esta área. Notámos nos seus discursos que, de uma forma geral, os professores de TED influenciaram as vivências destes entrevistados enquanto alunos.

Os dois grupos apresentaram uma maior sintonia quanto aos motivos e/ou motivações para a frequência de formação contínua. As principais razões invocadas pelos dois grupos foram o gosto pela formação, o melhoramento da prática pedagógica e a frequência de formação por obrigação. Ambos os grupos apresentaram constrangimentos pessoais para a frequência de (mais) formação, como a falta de tempo ou a dificuldade de conciliação com a gestão familiar.

Quanto à formação contínua em TED, verificámos uma diferença de resultados mais acentuada entre os dois grupos. Por um lado, os professores que frequentaram este tipo de formação reconheceram a sua utilidade, acharam-na influente na sua prática letiva, disseram ter gostado de a frequentar e consideraram que existe pouca oferta; por outro lado, os professores que não frequentaram formação nesta área atribuíram-lhe uma utilidade limitada e estabeleceram pouca relação com a sua prática, mas reconheceram a necessidade de a realizar. Inferimos que há uma estreita ligação entre a formação e a prática pedagógica, verificando-se que a frequência regular de formação pelos professores gera, também ela, uma necessidade de permanente investimento na atualização e na melhoria do trabalho realizado com os alunos.

Categorias (C)	UR/G		UR/C
Experiência em Teatro	I	85	127
	P	42	
Importância atribuída	I	13	19
	P	6	
Experiência marcante em outras áreas	I	12	12
	P	0	

Quadro 3. Síntese dos resultados do 3º tema – Experiências extraescolares

No tema “experiências extraescolares” (v. Quadro 3), encontramos as diferenças mais significativas entre os dois grupos. Os professores que se interessavam pelo teatro referiram experiências pessoais diversificadas nesta área (como, entre outras, a participação em grupos de teatro) e atribuíram-lhe muita importância na relação com a sua prática pedagógica, ao passo que os que não se interessavam, apesar de eventualmente gostarem, não lhe reconheceram importância e não manifestaram a necessidade de vivenciar experiências na área.

ATAS DO II ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO E ENSINO  
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

---

Categorias (C)	UR/G		UR/C
	I	P	
Horas atribuídas à área de TED	I	56	91
	P	35	
Área de TED	I	137	264
	P	127	
Perspetiva dos alunos	I	23	100
	P	77	
Importância do TED em relação a outras áreas	I	4	6
	P	2	
PCT, PAA e PCA	I	53	85
	P	32	
Em relação a outros docentes da escola	I	31	44
	P	13	
Em relação à comunidade escolar	I	4	4
	P	0	
Atividades de TED	I	62	104
	P	42	
Recursos	I	48	91
	P	43	
Aula de TED	I	62	92
	P	30	
Texto em Teatro	I	6	12
	P	6	
Fazer para quem	I	3	15
	P	12	

Quadro 4. Síntese dos resultados do 4º tema – Processo pedagógico em TED

Quanto ao tema “processo pedagógico em TED”(v. Quadro 4), os professores do grupo ímpar conseguiram caracterizar uma aula de TED, nomeadamente definindo uma estrutura de sessão, com base na sua própria prática pedagógica e afirmaram atribuir importância à sua planificação. Disseram definir, no seu horário, um tempo letivo (ou vários) para TED e trabalharem-no numa perspetiva interdisciplinar, adaptando os recursos que possuem e adaptando-se aos espaços existentes. Os professores do grupo par tiveram dificuldade em caracterizar uma aula de TED e afirmaram não planificar nem estabelecer tempos específicos no seu horário para esta área, por não a considerarem prioritária e não reconhecerem as suas potencialidades, quer seja abordada de forma autónoma ou interdisciplinarmente. As suas justificações assentaram, sobretudo, na insuficiência de tempo, de recursos materiais e espaços, embora tenham reconhecido o desejo e o gosto que os alunos sentem por esta prática.

O último tema resultou da opinião manifestada exclusivamente pelos cinco professores com formação em teatro na educação ao longo da vida e suscitou-nos inferências sobre a visão que alguns dos entrevistados têm do “professor do 1º CEB”. Caracterizaram-no como influente e

com a missão de proporcionar oportunidades iguais aos seus alunos, o que, no caso de TED, é relevante, uma vez que a prática que no seu âmbito desenvolve pode influenciar os específicos interesses e aprendizagens dos seus alunos.

Na análise documental dos PCT, verificámos que a área de TED não estava contemplada em todos e que, nalguns casos, se encontrava simplesmente relacionada com outras áreas (ou nelas implícita). Constatámos que os conteúdos dos PCT eram globalmente coerentes com os discursos dos professores nas entrevistas, embora nem sempre refletissem de forma clara a prática pedagógica que, oralmente, descreveram.

### **CONCLUSÕES**

Nesta síntese conclusiva, procuramos reavaliar os resultados obtidos e discutidos à luz dos três objetivos gerais do estudo.

Relativamente ao primeiro objetivo, “identificar especificidades das abordagens da área disciplinar de TED no 1ºCEB”, concluímos que existem diferenças de abordagem entre os dois grupos. Os professores do grupo ímpar, com mais formação específica, atribuem uma maior importância à área de TED, reconhecendo o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno e procurando integrá-la na sua prática. Em geral, estes professores adaptam as suas práticas aos ambientes e às condições disponíveis e articulam os conteúdos desta área com os de outras, numa perspetiva interdisciplinar e como estratégia para lhe conferirem mais tempo letivo. Embora sintam a pressão da organização curricular no sentido de considerarem outras áreas como prioritárias (matemática, língua portuguesa e estudo do meio), estes professores atribuem tempo(s) letivo(s) a TED no seu horário e dizem cumpri-lo com regularidade. Pareceu-nos possível concluir que estes professores preferem gerir o currículo de forma flexível, tendo-se manifestado desfavoráveis ao Despacho Normativo nº 19575/2006, que compartimenta o horário e estipula tempos concretos para cada área.

Em relação ao segundo objetivo, “compreender as motivações que levam os professores do 1º CEB a escolher formação em teatro na educação e que ofertas formativas são disponibilizadas nesta área”, verificámos que os professores que frequentam formação em teatro na educação a entendem como uma oportunidade não só para adquirirem conhecimentos específicos, mas também para desenvolverem competências pessoais, embora refiram alguns constrangimentos para a sua frequência, como a falta de tempo, fatores familiares ou o fato de algumas formações serem pagas. A estas razões será possível adicionar uma outra: a escassez de oferta formativa nesta área (verificámos, a título de exemplo, que em seis centros de formação da grande Lisboa, para o ano letivo de 2011/2012, das 189 formações propostas, apenas quatro se relacionavam com a educação artística, apesar de nenhuma ser específica em TED).

No que concerne ao terceiro objetivo, “perceber se as experiências de formação anteriores à prática profissional têm influência tanto na importância atribuída pelos docentes ao teatro na educação como, em geral, nas suas práticas pedagógicas” constatámos que a própria escolha do tipo e da temática da formação em teatro decorre de uma motivação relacionada com o gosto e o interesse pela área, que é em vários casos bastante anterior à prática profissional, (como por exemplo pela participação em grupos de teatro, remontando, por vezes, à própria

experiência enquanto aluno). E concluímos que a influência da formação em teatro nas propostas metodológicas seguidas na prática pedagógica, especificamente na lecionação de aulas de TED, foi notória somente no grupo de professores que também tinham – ou tinham tido – experiências formativas em contextos não formais ou informais.

Por fim, e em resposta à pergunta de partida, parece-nos oportuno afirmar que a complementaridade entre as várias modalidades de formação é profícua, sendo evidente neste estudo que as experiências extraescolares dos docentes, também no domínio do teatro, influenciam fortemente as suas práticas pedagógicas. Todavia, independentemente da possibilidade dessas formações extraescolares, os planos de estudos dos cursos de formação de professores do 1º CEB devem garantir sempre a preparação de profissionais competentes em todas as áreas que lhes cabe leccionar (Alarcão *et al.*, 1997; Estrela, 2002; Afonso & Canário, 2002), incluindo a de TED (André, 2008; Lopes, 2011). Se este reconhecimento não ocorrer e se um amplo investimento na educação artística não for feito, os professores do 1º CEB – nos contextos de intervenção profissional e sem fortes referências teórico-práticas – continuarão, em geral, a replicar modelos que vivenciaram quando eram alunos e que, na maioria dos casos, excluíam as abordagens da educação artística e, em particular, do teatro na educação.

#### **Referências Bibliográficas**

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Asa Editores.
- Afonso, N., & Canário, R. (2002). *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora.
- Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e educação Dramática: Guia pedagógico para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: IIE/ME.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Acedido em 10 de julho de 2012, de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)
- André, T. (2008). A educação artística na formação de professores: Apontamentos para uma (re)visão. In *20º Encontro Nacional da APECV*. Lisboa: APECV.
- Antunes, C. (2005). *A Criação Dramática: O Fazer e o Pensar - Um estudo com futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beauchamp, H. (1997). *Apprivoiser le théâtre*. Montréal: Ed. Logiques.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução às Teorias e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da Investigação: Guia para a Auto-Aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, I. A. (2003). *O desejo de Teatro*. Porto: Edições Afrontamento.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observação, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista da Educação*, 11(1), 17-29.
- Flores, M. A. (2003). *Dilemas e desafios na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: ESE Coimbra/ Livraria Minerva.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.
- Laferrière, G., & Motos, T. (2003). *Palabras para la acción*. Ciudad Real: Ñaque.
- Landier, J.-C. & Barret, G. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Porto Editora.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Lopes, M. S. P. (2011). *O saber dramático: A construção e a reflexão*. Lisboa: FCG.
- Pinto, L. C. (2005). *Sobre a Educação Não-Formal*. Acedido em 23 de março de 2012, de <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Robinson, K. (1980). *Exploring Theatre and Education*. London: Heinemann.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Drama e dança* (2º vol.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Vala, J. (1986). Matriz do questionário aplicado. In A. Silva, & J. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Way, B. (1967). *Development Through Drama*. London: Longman.

## As Representações dos Pais sobre a Educação em Creche

Mónica Assis\* e Marina Fuertes\*\*

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\*monica.assis.ip@gmail.com

\*\* marinaf@eselx.ipl.pt

### Resumo

Em Portugal, o aumento do número creches foi acompanhado pelo aumento da investigação sobre a qualidade da creche. A generalidade dos estudos centra-se na discriminação das dimensões de qualidade e, raramente, sobre a representação dos pais acerca da creche (e sua percepção de qualidade). Partindo do pressuposto que a discussão sobre a qualidade da creche deve ser suportada empiricamente, mas que também é uma construção social baseada nos valores e nas representações dos seus atores, fomos ouvir os pais. Assim, quisemos conhecer: Como é que os pais escolhem a creche do seu filho(a)? Qual o seu conceito de qualidade? Que valor atribuem às experiências vividas pelos seus filhos ou filhas na creche? Que representação elaboram sobre o papel do profissional de educação? Para o efeito, entrevistámos 20 pais sobre as suas *Representações acerca da Creche* num estudo exploratório e qualitativo. Os entrevistados foram na maioria dos casos mães (18 em 20) de crianças entre os 8 e os 32 meses ( $M = 21,65$ ; 9 meninas, 11 meninos; 13 primogénitos).

De um modo geral, o estudo revelou que os pais valorizam a creche enquanto espaço de promoção do desenvolvimento da criança; valorizam a dimensão afetiva do trabalho em creche; consideram as educadoras profissionais qualificadas de educação e desejam uma relação estreita, aberta e respeitosa entre a creche e a família. Estes resultados podem contribuir para a discussão sobre a parceria escola-família.

**Palavras-chave:** Representações dos Pais, Creche, Relação Escola-Família

## **INTRODUÇÃO**

Cabe ao Ministério da Solidariedade e Segurança Social tutelar as respostas sociais que cuidam de crianças até aos 3 anos de idade. Atualmente, a lei identifica a creche como um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança (Portaria nº 262/2011 - DR - Iª Série - nº167). A creche recebe crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais. Atualmente, a taxa de cobertura da creche é de 12,65% em 1996 (Vasconcelos, Orey, Homem, & Cabral, 2003), passando para 23,5% em 2004 (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007) e atingindo em 2009 o valor de 34,6% (Instituto da Segurança Social, 2005; Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007).

A portaria referida anteriormente, apresenta novos referenciais para a organização dos serviços de atendimento a crianças entre os 0 e os 3 anos. Entre outros, a alteração da capacidade da creche, aproveitando ao máximo os seus espaços funcionais, em condições de segurança, permitindo que se estabeleçam condições de funcionamento e instalação, para que possam acolher mais crianças e aumentar o número de vagas.

Embora o serviço seja para a criança e para a família, o papel atribuído à família é, neste documento legal, residual. É, apenas, referido o direito à informação pela entrega do regulamento interno e estimula-se a participação no planeamento de atividades para favorecer a continuidade educativa.

Em suma, esta revisão da legislação altera a organização das práticas sem avançar com novas propostas para a participação dos atores escolares e, sobretudo, sem reconhecer o papel do educador enquanto profissional de educação. A par dos avanços legislativos referentes à Creche, verifica-se um crescente interesse no estudo do ambiente creche em várias áreas como estudo da qualidade ou a participação dos atores sociais (Aguar, Bairrão & Barros, 2002; Portugal, , 2010).

## **ESTUDOS SOBRE A QUALIDADE DAS RESPOSTAS À CRIANÇA EM CRECHE**

Segundo Cardoso (2012), podemos identificar duas grandes perspetivas sobre o conceito de creche: a) uma abordagem quantitativa baseada em critérios e especificações predifinidos e mensuráveis com vista a um produto final; e b) uma abordagem mais recente combinando elementos quantitativos e qualitativa, baseada na compreensão dos processos à luz de um determinado contexto “desenrolando-se em colaboração, a partir de atores internos (crianças, professores, pais), que reconhecem a necessidade de desenvolvimento e mudança e que colaboram na sua construção” (p.14). Nesta linha sociocontrastivista e transacional, o conceito de qualidade em creche é entendido de forma multimodal e socialmente construído. A qualidade em creche resulta da articulação de vários fatores nomeadamente das qualidade das experiências proporcionadas à criança para o seu bem estar e desenvolvimento, do envolvimento positivo entre o adulto e a criança, da oferta pedagógica (e.g., originalidade, adequação à faixa etária), da qualidade das interações vividas entre pares e heterogeneidade de grupos, da prática reflexiva do educador, da articulação entre todos os membros da comunidade educativa (incluindo a interação positiva família-creche, entre outros fatores

(revisão em Oliveira-Formosinho, 2011). Ora, os aspetos citados anteriormente resultam do esforço e articulação de todos os vários atores da escola, crianças, família, coordenação e educadores. O papel do educador é fundamental, devendo: i) basear a sua intervenção em pedagogias explicitadas e aprofundadas, ii) criar um ambiente educativo de qualidade, iii) adaptar e adequar os espaços aos objetivos educativos e às necessidades das crianças, iv) estimular interações positivas e de respeito, v) promover formas de envolvimento parental, e vi) implementar processos de avaliação (Portugal, 2013). Adicionalmente, Formosinho (2004) sublinha a importância de incluir a perspectiva dos interlocutores do processo educativo, incluindo as próprias crianças. A qualidade é um construto que depende, segundo a autora, da oportunidade de participação ativa dada à criança no sentido da construção da sua identidade, autodeterminação e autonomia.

Alguns estudos indicam que a *qualidade em creche* resulta também de: i) baixo rácio adulto-criança, ii) boas infraestruturas, profissionais empenhados e qualificados, iii) currículo integrador de todos os domínios do desenvolvimento e domínios da educação de infância, bem como iv) práticas e currículo organizados em parceria com a família (nuclear e alargada), com a comunidade e outros serviços ligados à infância. (e.g., Aguiar, 2006; Bairrão, 1992, 1999, 2001; Burchinal et al., 2002; Early et al., 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Levental et al., 2000; Mckey, et al., 1985; Vasconcelos, 2008; Peisner-Feinberg et al., 2001; Portugal; 2011; Yoshikawa, 1994; Zigler, 1987 citados em Fuertes, 2010).

Para Formosinho (1996) e Oliveira-Formosinho & Araújo (2004) “os maus serviços educacionais representam uma oportunidade perdida” (Formosinho, 1996, p. X). Tal deve-se ao facto de os primeiros três anos de vida da criança constituírem um período fértil de aquisições que se sucedem rapidamente e se interligam de modo crítico no desenvolvimento. Para crianças oriundas de meios desfavorecidos, a educação em creche pode oferecer novas oportunidades de experimentar o mundo (e.g., o contato com o livro), de se integrar socialmente e de formar relações interpessoais significativas (Bairrão, 1992; Formosinho, 1996).

Se a bibliografia revela a importância de se oferecer respostas de qualidade a avaliação das práticas portuguesas indica ainda algumas dificuldades (embora com uma melhoria nos últimos anos). Na zona metropolitana do Porto, o estudo sobre a qualidade da creche com base em instrumentos referentes à norma como a ITERS revelou que, apenas, 17% das salas atingiram boa qualidade, não sendo encontradas salas com excelente qualidade (Aguiar, Bairrão & Barros, 2002). Mais recentemente, Tadeu (2012) encontra 30% de elevada qualidade em berçários na zona de Setúbal, tendo a maioria das creches apresentado qualidade moderada (com valores próximos aos obtidos na avaliação da qualidade do jardim de infância).

## **PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA**

A participação dos pais é uma variável moderadora da qualidade da creche, não apenas, como recetores de informação ou participantes nas atividades promovidas pela escola, mas também na sua implicação na tomada de decisão e no planeamento autónomo de atividades (ver revisão em Fuertes, 2011). Não obstante, estudos realizados em Portugal indicam que alguns educadores assinalam o estabelecimento da relação com os pais como uma área de dificuldade

no exercício da sua profissão (Barros & Aguiar 2010, Fuertes, 2011).

Nos estudos sobre as representações dos pais em creche (Barros, 2011, Pinto, 2010) verificamos ainda alguma incompreensão por parte dos pais sobre o papel da creche enquanto serviço de oferta de cuidados e o espaço educativo. O brincar, sendo uma influência central para o desenvolvimento da criança, não pode ser apenas entendido na sua vertente lúdica, mas como atividade promotora de todas as áreas do desenvolvimento: como momentos de socialização, de auto-conhecimento, de aquisição de valores, etc. (ver revisão Cardoso, 2012). Pais diferentes têm diferentes perspetivas sobre este aspeto.

### **ESTUDO EMPÍRICO**

Tendo como propósito estudar as representações dos pais sobre a creche desenvolvemos um estudo exploratório de cariz qualitativo com o objetivo de procurar dimensões de análise sobre “o que pensam os pais” sobre a creche.

### **ESTUDO QUALITATIVO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DOS PAIS ACERCA DA CRECHE.**

No presente estudo, procurámos conhecer as opções dos pais sobre a escolha da creche dos seus filhos ou filhas em duas áreas: 1) motivação para integrar a criança na creche e 2) representações dos pais sobre a creche e o seu conceito de qualidade.

Para o primeiro objetivo colocámos as seguintes questões: Que razões levaram os pais a colocar os/as filhos(as) na creche?

Que razões levaram os pais a escolher a creche frequentada pelos seus/suas filhos(as)?

Quais as principais fontes de informação utilizadas pelos pais para recolherem dados sobre as creches?

Na segunda dimensão de análise perguntámos aos pais a:

Quais os objetivos da educação em creche? Quais os benefícios?

Quais os aspetos que promovem a qualidade na Creche?

### **Métodos**

Para a concretização dos objetivos deste estudo optámos por uma metodologia qualitativa, recolhendo 20 entrevistas semiestruturadas. O número de entrevistas recolhidas é relativamente baixo, porque o nosso objetivo, nesta fase do trabalho, é exploratório.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva, o que nos permitiu, através da análise discursiva dos entrevistados, reconhecer elementos relevantes e espontâneos, que através de abordagens quantitativas se perderiam por se centrarem em elementos por ventura pré-estabelecidos. No caso da educação em creche, tivemos em conta, para além dos aspetos objetivos e mensuráveis que contribuem para a qualidade, a forma

como cada interveniente (e.g., pais, educadores) perspetiva o desenvolvimento infantil, a educação na primeira infância, o modo como o papel do educador e da família na educação afeta as suas ações, interações e interpretações. As representações dos pais, neste contexto, são entendidas como uma construção interna destes aspetos com base nas suas experiências sociais e na influência cultural (Formosinho, 1996).

Os resultados foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo, isto é, “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens*” (Bardin, 2009, p. 44).

A análise de conteúdo das entrevistas baseou-se em três polos cronológicos, sistematizados por Bardin (idem) e que incluem: a pré-análise (transcrição da entrevista), a exploração do material (construção dos indicadores) e o tratamento dos resultados e interpretação (categorização).

A recolha de dados foi realizada no espaço de creche, por uma investigadora que não era educadora das crianças. A participação dos pais regeu-se pelos princípios e regras do livre consentimento, tendo sido assegurado aos participantes o anonimato e a confidencialidade das suas declarações.

### **Participantes**

No nosso estudo participaram 18 mães e 2 pais de crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 32 meses ( $M=21,65$ ;  $d.p.=6,50$ ). Esta amostra de conveniência era composta por 11 meninas e 9 meninos, dos quais 13 eram primogénitos. Todas as crianças frequentavam creches privadas e os pais identificavam-se como classe média (baixa a alta). A idade das mães situava-se nos 34.45 anos (Min. 29 – Máx. 41;  $d.p.= 3.734$ ) e dos pais nos 35.65 anos (Min. 29 – Máx. 42;  $d.p.= 4.234$ ). Relativamente à escolaridade materna, 17 mães tinham formação superior e 3 tinham o 12º ano enquanto 11 pais tinham formação superior, 8 tinham o 12º ano e 1 tinha o 9º ano. Os participantes residam em meio urbano (15 Mafra, 2 Loures, 1 Amadora, 1 Alcochete, 1 Oeiras).

### **Resultados**

Da análise de conteúdo das entrevistas, verificámos que a maioria dos pais colocou os seus filhos ao cuidado de uma creche porque valorizava a creche como espaço educativo e de socialização, e pelo acompanhamento prestado pelos profissionais de educação às crianças. Um grupo de 7 pais (em 20), preferia ter ficado com a criança ou deixá-la a cargo de familiares. Apenas, dois pais teriam preferido recorrer a amas privadas.

No momento da escolha é a reputação da escola, a experiência da primeira visita (no acolhimento feito pela instituição e pelas educadora/auxiliares) e a qualidade dos aspetos físicos que mais pesam na decisões dos pais.

A maioria dos pais (pai e mãe) participantes neste estudo pensou em conjunto a decisão de colocar os filhos ou filhas na creche, ouvindo nalguns casos outros familiares, amigos e pais. Ouvir pessoas de confiança parece preceder a outras formas de informação. A visita direta às

instituições, conhecer as instalações, contatar os profissionais parece também ajudar alguns pais na tomada da decisão.

Os pais dividem-se quanto aos aspetos que promovem a qualidade em creche mas consideram a componente humana um elemento chave da qualidade das práticas em creche.

### **Discussão dos resultados**

Os primeiros dois anos de vida da criança são marcados por mudanças de desenvolvimento (motoras, cognitivas, socioemocionais e linguísticas) rápidas, determinantes e acompanhadas por uma forte transformação neuronal (revisão em Shonkoff & Phillips, 2000). Estes ganhos dependem largamente das experiências proporcionadas à criança e da influência do meio (Sameroff & Fiese, 2000). Neste processo, a creche assume um papel importante. Quando os programas são de elevada qualidade a creche contribui para o desenvolvimento infantil, para a autonomia, socialização e bem estar psicológico (Burchinal et al., 2002; Early et al., 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Levental et al., 2000; Mckey, et al., 1985; Peisner-Feinberg et al., 2001). Será que os pais portugueses conhecem e valorizam as práticas em creche?

Embora guiados por objetivos meramente, exploratórios, verificámos que os pais, de modo geral, valorizavam a Creche. A maioria tomou a decisão de colocar o seu filho(a) na creche por considerar que seria benéfico para a criança e não por falta de outra opção. Embora os resultados não possam ser generalizados, este dado é um indicador importante a considerar em futuros estudos porque podemos estar numa fase de viragem no entendimento que as famílias fazem do trabalho pedagógico em creche.

Todos os participantes esperam que a creche proporcione um ambiente estimulador do desenvolvimento dos seus filhos. Alguns pais consideram que a creche deve promover o bem estar da criança. Outros sublinham a importância da relação do educador com as crianças, nomeadamente, esperam que o educador dê afeto e atenção aos seu filho ou filha. Na verdade, a transição para a creche é, geralmente, vivida com ansiedade pelos pais (e.g., Ainslie & Anderson, 1984) e pelas crianças (e.g., Ahnert, Gunnar, Lamb, & Barthel, 2004; Griebel & Niesel, 2009). Todavia, tal como acreditam estes pais, quando as crianças estabelecem relações positivas e recíprocas com os seus educadores, a transição para a creche é vivida com menor ansiedade pelas crianças e consequentemente pelos pais (ver revisão Dalter, et al., 2012). Efetivamente, a relação com os educadores parece ser promotora de bem estar da criança. Especialmente para crianças pequenas que dependem do apoio do adulto para a autorregulação das suas emoções (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2002; Robertson & Robertson, 1989; Schore, 2001; Siegel, 2001; Stern, 1985).

O contributo das educadoras e auxiliares e o acolhimento prestado na creche são transversalmente valorizados (ao longo das entrevistas) como um elemento central da qualidade da creche (Formosinho, 2014). Os pais deste estudo preferem educadores diplomados e pessoal qualificado. Num estudo norte americano, a qualificação dos educadores está correlacionada com a qualidade da prática educativa embora não seja um fator preditivo dessa qualidade (Early et al., 2007). Na verdade, esta investigação salienta que não são os anos de formação dos educadores mas qualidade da formação recebida que afeta a prática do educador.

A localização, tal como tem sido referido noutros trabalhos nacionais (INE, 2010), condicionou as escolhas dos pais que num determinado raio geográfico procuram encontrar a melhor creche possível. As condições físicas, espaço e materiais da escola, também, pesaram na escolha da creche. No entanto, as famílias entrevistadas rejeitam a ideia de que estes sejam os elementos (localização e espaços) mais importantes na sua escolha.

Em suma, as escolhas dos pais parecem integrar vários elementos que na literatura são identificados como aspetos que contribuem para a qualidade educativa. Nesta tomada de decisão, os pais auscultam-se mutuamente e aconselham-se com familiares, amigos e outros pais. Esta procura de aconselhamento e de responsabilização conjunta pode indicar que os pais atribuem importância à decisão de colocar os filhos na creche e em que creche.

Sendo uma amostra de classe média (média a média alta), nenhum pai referiu o preço da creche como fator crítico na escolha. Porventura, pais com outras condições económicas poderiam levar em linha de conta fatores económicos.

Outro elemento interessante é o facto de os pais desejarem ser ouvidos e envolvidos nas práticas educativas da creche. Esta participação, para além de ser um direito das famílias, contribui para a qualidade educativa (e.g., NICHD Early Child Care Research Network, 2000; Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culklin, Howes, Kagan, 1999). Sublinha-se que participação dos pais pode ter um impacto positivo nas práticas porque entre outros aspetos: i) são os pais que melhor conhecem os filhos, ii) podem transmitir informação crítica acerca da criança à escola, iii) podem participar nas atividades e dar continuidade a essa práticas no dia a dia da criança, iv) podem contribuir com meios e recursos e, por último, v) podem transmitir confiança aos filhos na escola (Fuertes, 2010; Portugal, 2010; 2011).

Os resultados desta pesquisa resultam de um estudo qualitativo, realizado numa amostra muito reduzida e de conveniência, pelo que não são generalizáveis. Não obstante, gostaríamos que o estudo contribuisse para a discussão das seguintes questões: Qual o espaço de participação dados aos pais pelos educadores e pela escola em geral? Como se partilha com eles a informação sobre os filhos? Em que medida é que a sua opinião é ouvida?

E pelo lado dos pais, como se informam acerca da creche dos seus filhos? Que responsabilidades assumem para a melhoria das práticas da creche? Darão continuidade ao trabalho da creche em casa, acompanhando os esforços do educador?

Sabemos que o empenhamento dos educadores e dos pais, na construção efetiva de uma parceria, beneficiará as práticas educativas da creche e o desenvolvimento das crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, C. (2006). Comportamentos interativos maternos e envolvimento da criança. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Aguiar, C., Bairrão, J. & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.

- Ahnert, L., Gunnar, M. R. Lamb, M. E., & Barthel, M. (2004). Transition to childcare: Associations with infant-mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child Development*, 75, 639-650.
- Ainslie, R. C. & Anderson, C. W. (1984). Day care children's relationships to their mothers and caregivers. In R. C. Ainslie (Ed.) *The child and the day care setting* (pp. 98-133). New York: Praeger.
- Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2006). *A Escola em Portugal. Novos Olhares, outros Cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Bairrão, J. (1992). Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação: o caso da educação e cuidados pré-escolares. *Inovação*, 1, 41-58.
- Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. (pp.41-88). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Bairrão, J. (2001). *The impact of pre-school and family socialization settings on child's development*. Comunicação apresentada no Congresso Europeo de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, Santiago de Compostela, Espanha.
- Bardin L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (4), 527-535.
- Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, E.N., & Bryant, D., (2002). Relating Quality of Center-Based Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally. *Child Development*, 71, 2, 339-357.
- Cardoso, (2012). Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem. Tese de Doutoramento da Universidade do Minho.
- Conselho Europeu de Barcelona (2002). Conclusões da Presidência. [www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/.../pt/ec/71066.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/.../pt/ec/71066.pdf) consultado a 3 de Março de 2014.
- Cryer, D., Tietz, W., & Wessels, H. (2002). Parents' perceptions of their children's child care: a cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 259-277.

- Dalter, W., Funder, A., Hover-Reisner, N., Fursteller, M., & Ereky-Stevens, K. (2012). Eingewohnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung samt einer Darstellung des Designs der Wiener Krippenstudie. In S. Viernickel, D. Edelmann, H. Hoffmann, & A. König (Eds.), *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele* (pp. 59-73). München: Reinhardt.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., et al., (2007). Teachers Education, Classroom Quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 2, 558-580.
- Folque, M. A. & Siraj-Blatchford, I. (1996). Parents' view of quality in early childhood services in Portugal. *International Journal of Early Childhood*, 28, 2, 37-48.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, metallization and development of the self*. New York: Other Press.
- Formosinho, J. (1996). *A educação pré-escolar em Portugal. Perspectivar Educação*, 2, 9-18.
- Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. In Estudos Educacionais: Da Investigação à Formação – CIED. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Fuertes, M. (2011). A outra face da investigação: Histórias de vida e práticas de intervenção precoce. *Da Investigação às Práticas*, 1, 1, 89-109.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany: Co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years*, 29, 59-68.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2010). A Situação Demográfica Recente em Portugal. *Revista de Estudos Demográficos* 48, 101-145.
- Instituto da Segurança Social (2005). *Modelo de avaliação da qualidade: Creche*. Ministério do Trabalho e da Segurança Social.
- Levental, T., Brooks-Gunn, J., McCorninck, M.C., & McCarton, M. (2000). Patterns of service use in preschool children: correlates, consequences and the role of early intervention. *Child Development*, 71, 3, 802-819.
- Mckey, R. H., Condelli, L., Granson, H., Barrett, G., McConkey, C., & Plantz, M. (1985). *The impact of Head Start on families and communities*. NY: Willey.

- Ministério do Trabalho e Solidariedade Social (2007). *Portugal: Trabalho e Solidariedade – uma visão de conjunto*. Lisboa: MTSS.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 958-978.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development: Results of the NICHD study of early child care and youth development*. NY: Guilford Press.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1, (XXII), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as prespetivas das crianças. In J. Oliveira Formosinho (Ed.) *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J (2011). *Conselho Nacional para a Educação dos zero aos três anos* (pp. 61-91). Lisboa: CNE.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. et al., (2001). The relation of pre-school child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534-1553.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., et al. (1999). *The children of the cost, quality, & outcomes study go to school: Public report*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, FPG Child Development Center.
- Pessanha, M.; Aguiar, C., & Bairrão J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 204-214.
- Pinto, R. (2010). Representações da família sobre o Educador de Infância em Creche. Repositório Universidade Fernando Pessoa.
- Portaria n° 262/2011. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Diário da República – I Série, N°167 de 31 de Agosto de 2011.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. *Estudos e seminários*, 46-59.

- Portugal, G. (2011) *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Robertson, J., & Robertson, J. (1989). *Separation and the very young*. London: Free Association Books.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early interventions. In S. J. Meisels, & J. P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (2<sup>a</sup> ed., pp.135-159) Cambridge: Cambridge University Press.
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, 7-66.
- Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (2000). *From neurons to neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of developing mind: Attachment relationships, mind sight, and neural integration. *Journal of Infant Mental Health*, 22, 67-94.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Tadeu, B. (2012). A qualidade das salas de berçário nos concelhos de Setúbal e de Palmela. *Tese de Mestrado*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Vasconcelos, T., Orey, I., Homem, L.F., & Cabral, M (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Atas do Conselho Nacional de Educação. Lisboa: CNE.
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. In relatório do estudo: "A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos". *Atas do Conselho Nacional de Educação* (pp.141-175). Lisboa: CNE.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, 1, 28-54.
- Zigler, E. F. (1987). The effectiveness of Head Start: Another look. *Educational Psychologist*, 13, 71-77.

## **Práticas educativas com crianças com PEA: «Histórias Sociais<sup>TM(1)</sup>» que oportunidades de interação?**

**Dina Brilha\*, Francisco Vaz da Silva\*\* e Clarisse Nunes\*\*\***

\*Agrupamento de escolas Marinhas do Sal de Rio Maior;

\*\* e \*\*\* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\* dinabrilha@gmail.com

\*\* fsilva@eselx.ipl.pt

\*\*\* clarisse@eselx.ipl.pt

### **Resumo**

O presente trabalho inscreve-se num Projeto de Intervenção mais amplo, motivado pela necessidade de promover comportamentos sociais mais adequados em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) que frequentavam uma Unidade de Ensino Estruturado (UEE). As estratégias seguidas incluem a criação e implementação de «Histórias Sociais<sup>TM</sup>» (Brilha, 2012). Pretendeu-se apresentar alguns dos dados apresentados no Projeto de Intervenção acima descrito com o propósito de compreender: a) a relação entre comportamentos de envolvimento passivo (atenção focada nas pessoas e nos materiais) e comportamentos de envolvimento ativo (comportamentos de interação simbólicos e não simbólicos) nos momentos da hora do conto; b) as diferenças nos comportamentos de interação dos alunos na hora do conto em função do tipo de histórias: histórias comuns e «Histórias Sociais<sup>TM</sup>»; c) a diferença nas estratégias usadas pela professora quando conta e explora histórias comuns e «Histórias Sociais<sup>TM</sup>».

Os comportamentos de interação de seis alunos com PEA e da professora foram estudados durante oito sessões de hora do conto. Em quatro das sessões foram contadas histórias tradicionais, nas restantes quatro foram contadas «Histórias Sociais<sup>TM</sup>» especialmente elaboradas para o efeito.

Resultados mostram uma associação positiva significativa entre envolvimento ativo e passivo nas duas situações - histórias comuns e «Histórias Sociais<sup>TM</sup>».

---

<sup>1</sup> TM: Trade Mark (Marca registada).

A análise dos comportamentos de interação dos alunos em função do tipo de histórias, mostrou diferenças significativas em relação à atenção (foca o olhar) e à participação oral (fala), mas não em relação a outros comportamentos de interação.

Não se encontraram diferenças apreciáveis nos comportamentos de interação da professora em função do tipo de histórias.

A discussão dos resultados foca-se no perfil de desempenho dos alunos, nos efeitos das «Histórias Sociais™» nos comportamentos de interação dos alunos e na reflexão sobre melhores formas de potenciar estes resultados através das estratégias de interação do adulto.

**Palavras-chave:** Perturbações do Espectro do Autismo, Histórias Sociais™, Comportamentos de interação.

## INTRODUÇÃO

O projeto de intervenção foi inicialmente motivado pela constatação da existência de barreiras à participação de alunos com PEA de uma Unidade de Ensino Estruturado em atividades, designadamente no conto de histórias, nas quais se pretendia criar oportunidades de interação social e de aprendizagem.

As características apresentadas pelas crianças e jovens com PEA, nomeadamente as dificuldades ao nível da interação social, da comunicação social e da flexibilidade do pensamento e do comportamento (Reynhout & Carter, 2013) levaram Gray e Garand, em 1993, a desenvolver uma estratégia de intervenção específica para estas crianças e jovens, designada «*Social Stories™*» (Histórias Sociais). Estas histórias dirigem-se a “... crianças que têm dificuldade em interpretar pistas sociais e em interiorizar comportamentos adequados e necessários às interações sociais” (Sutton, 2011, p.35). A sua utilização pretende promover o desenvolvimento de competências sociais (cf. Delano & Shelby, 2008; Reynhout & Carter, 2013).

As «Histórias Sociais™» constituem narrativas curtas e simples que descrevem ações e conceitos relacionados com interações sociais, as possíveis reações e sentimentos dos outros a essas situações e as respostas que é suposto dar (Delano & Stone, 2008). Isto é, as histórias pretendem transmitir informação adequada sobre situações sociais mais ou menos complexas e difíceis para as crianças/jovens com PEA entenderem (Benish & Bramlett, 2011) e integram indicações sobre as respostas que são esperadas dar nessas situações (Kokina & Kern, 2010; Reynhout & Carter, 2013; Scattone, 2008).

Assim, as «Histórias Sociais™» devem: i) ser descritivas (noticiar factos e dar orientações); ii) transmitir os pensamentos, os sentimentos e as opiniões das personagens da história; iii) ser diretivas, apresentando-se como ponto de referência para o grupo de crianças/jovens; iv) ser afirmativas, ensinando às crianças/jovens o que estas devem fazer; v) ser cooperativas, na medida em que identifica o que os outros podem necessitar para se sentirem bem; vi) dar controlo das situações, sendo escritas para que estas crianças/jovens possam apropriar-se de

estratégias pessoais para resolver determinado problema (Sutton, 2011). Estas características baseiam-se nas orientações referenciadas por Gray em 2003, e pretendem dar às histórias uma estrutura apelativa e motivadora que ajude a ensinar comportamentos sociais que as crianças/jovens sentem dificuldade em desenvolver (Nelson, 2009).

Genericamente, a construção das «Histórias Sociais™» deve seguir determinados requisitos: i) incluir introdução, desenvolvimento e conclusão; ii) ter perguntas e respostas; iii) ser escrita no tempo presente, na primeira pessoa e apresentar-se de forma afirmativa e iv) apresentar informação concreta e fácil de compreender pela criança / jovem (Gray, 1998, citado por Delano & Stone, 2008). Gray sugere ainda que as «Histórias Sociais™» descrevam situações e/ou factos, usando informação sobre “onde”, “quem”, “o quê” e o “porquê” dessas situações; perspetivem comportamentos, ou seja revelem a compreensão do pensamento e das emoções dos outros; sejam diretivas, ao apresentarem as respostas mais adequadas, e afirmativas, salientem apenas os comportamentos considerados corretos e positivos.

Por estas razões é considerado importante recolher informação sobre a criança/jovem, nomeadamente os seus gostos, competências de leitura e escrita, e o modo como age socialmente. É ainda importante determinar as situações e circunstâncias em que ela/ele sente dificuldade em entender o que deve fazer (e.g. as situações que despertem medo, agressividade e choro). Delano e Stone (2008, p.3) propõem uma *checklist* para este efeito.

Quanto à apresentação gráfica, inicialmente, em 1993, Gary e Garant defendiam que os suportes gráficos deviam ser evitados, na medida em que poderiam funcionar como elementos distratores para a criança, podendo conduzir a más interpretações, decorrentes da incorreta leitura das mesmas (Reynhout & Carte, 2006). Estas recomendações foram mais tarde revistas pelos mesmos autores, pelo que a utilização de ilustrações passou a depender essencialmente das características e competências das crianças a quem estas histórias se dirigem.

As «Histórias Sociais™» permitem que o professor individualize a sua intervenção. Ou seja, possibilita que oriente a história para uma criança/jovem específica, quando as suas necessidades educativas passam pela aprendizagem de comportamentos sociais, ou até pela alteração de comportamentos desajustados. Constituem uma estratégia que pode ser usada individualmente ou em grupo, dependendo dos objetivos do educador.

O conto de “Histórias Sociais™» pode assumir, à semelhança de qualquer outro momento de conto de histórias, uma dinâmica de envolvimento efetiva, normalmente dirigido a uma criança / jovem específico. Segundo Viana e Soeiro (2000) esta relação intensamente afetiva entre criança e mediador potencia ganhos cognitivos e linguísticos.

As «Histórias Sociais™» têm sido usadas por profissionais e por pais, com resultados positivos a nível: da diminuição de comportamentos disruptivos, do aumento de comportamentos sociais relacionados com cumprimentar e outros comportamentos de interação social, e ainda no ensino de comportamentos adequados de brincadeira (ver Delano & Stone, 2008; Scattone, 2008 para uma revisão). Têm ainda sido usadas para promover competências sociais de conversação (Scattone, Tingstrom, & Wilczynski, 2006).

Crozier e Tincani (2005) mostraram o impacto das “Histórias Sociais™» no desenvolvimento de comportamentos sociais de três crianças com PEA que frequentavam a educação pré-escolar. Com a introdução das «Histórias Sociais™» estas crianças melhoraram consideravelmente a aquisição de competências sociais como: o estar sentado no tapete durante mais de dez minutos; o falar com os pares durante um período superior a cinco segundos e o saber relacionar-se com os pares na sala, fazendo perguntas, respondendo e partilhando ideias.

Benish e Bramlett (2011) também apresentam resultados interessantes relativamente à utilização deste tipo de histórias na diminuição de comportamentos agressivos e na aprendizagem de interações sociais num grupo de crianças com PEA, igualmente em idade pré-escolar.

Nos dois últimos estudos referidos, as histórias foram criadas especificamente para cada criança envolvida, pretendendo-se que funcionassem como estratégias de modificação e aprendizagem de comportamentos adequados. Nem todas as crianças envolvidas tiveram os mesmos resultados, havendo algumas para quem as histórias foram mais eficazes. No último dos estudos referidos apenas uma aluna diminuiu de forma significativa os seus comportamentos agressivos com a leitura de “Histórias Sociais™».

Uma outra pesquisa desenvolvida por Scattone (2008) procurou perceber os efeitos das «Histórias Sociais™» e do vídeo de modelagem de comportamentos, na melhoria e reforço das competências de conversação de um aluno com síndrome de Asperger. Foi reportada uma evolução favorável, nomeadamente no contacto ocular e no sorriso. No entanto, não foi possível determinar se o fator que influenciara o desempenho do aluno fora o vídeo, as «Histórias Sociais™», ou ambos.

Nelson (2009) estudou igualmente dois meninos com PEA e com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, constatando que a leitura de «Histórias Sociais™» contribuiu para melhorar vários comportamentos sociais que eram muito difíceis de aprender por estas crianças. Neste trabalho houve envolvimento das famílias das crianças.

A revisão da literatura sobre a utilização de «Histórias Sociais» apresenta evidências empíricas da sua eficácia em relação a vários tipos de comportamentos em crianças com PEA. Alguns estudos sugerem, como vimos, que esta eficácia está relacionada com características perceptivas e cognitivas das crianças. Subsistem, nesta medida, ainda muitas perguntas que permitam explicar as razões da eficácia da utilização destas histórias, identificando componentes e mecanismos (Reynhout & Carter, 2013).

Face à situação encontrada no quotidiano escolar estudado e tendo por base a revisão da literatura efetuada, foi criada a rotina da hora do conto no espaço da UEE. Ou seja, foi iniciada uma atividade de hora do conto em que se contaram histórias aos alunos com PEA, introduzindo as «Histórias Sociais™», com o objetivo de promover interações entre os participantes (crianças/jovens, professor e materiais) no âmbito desta actividade e ensinar comportamentos sociais, facilitadores da interação social entre estas crianças/jovens e os outros em diversos contextos.

Vários estudos de carácter exploratório sobre as interações de crianças com problemas graves e grandes limitações na comunicação (Bernardo, 2010; Carvalho, 2013) mostraram a importância que comportamentos de interação passivos, designadamente o olhar – contacto visual, assume nos processos de interação entre estas crianças e os seus pares com desenvolvimento típico. Estas investigadoras sugerem, com base em observações, que os alunos com desenvolvimento típico, de acordo com a situação, interpretam e atribuem significado a estes “olhares”, reconhecendo-os como comportamentos de comunicação. No nosso estudo sobre interações pretendemos saber em que medida os comportamentos de interação passivos estavam presentes nas trocas interativas entre os participantes, bem como estudar a relação entre comportamentos de interação passivos e ativos em crianças com PEA.

## **ESTUDO EMPÍRICO**

O presente trabalho inscreve-se num projeto de intervenção educativa mais amplo, de que se deu conta no Projeto de Intervenção realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial com o título “Comportamentos de interação em alunos com perturbações do autismo: O contributo de histórias sociais na hora do conto” (Brilha, 2012).

### **Objetivos**

Neste trabalho pretendemos analisar com maior detalhe alguns dos dados apresentados no Projeto de Intervenção acima descrito, com o propósito de compreender:

- A relação entre comportamentos de envolvimento passivo (atenção focada nas pessoas e nos materiais) e comportamentos de envolvimento ativo (comportamentos de interação simbólicos e não simbólicos) nos momentos da hora do conto;
- As diferenças nos comportamentos dos alunos na hora do conto em função do tipo de histórias: histórias comuns ou «Histórias Sociais™»;
- As diferenças nas estratégias usadas pela professora quando conta histórias comuns e quando conta «Histórias Sociais™».

## **MÉTODOS**

### **Participantes**

Participaram no estudo seis crianças com PEA e idades compreendidas entre os oito e os treze anos (média de idades - 10 anos). Duas destas crianças eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Estas crianças frequentavam uma UEE situada numa escola básica integrada do Distrito de Lisboa, sendo que quatro estavam matriculados no 1º ciclo e duas no 2º ciclo. No quadro I procurámos sintetizar os dados de caracterização destes participantes. Esta caracterização decorre da análise dos documentos constantes nos seus processos individuais, nomeadamente nos respetivos Programas Educativos Individuais (PEI). Assim,

segundo as informações recolhidas, a todas as crianças foi apontado um atraso no desenvolvimento, três usam linguagem verbal para comunicar (J, I, A), duas mostram limitações mais significativas na comunicação (T e R), e uma delas não usa a linguagem oral (B). Apenas uma das crianças mantém um relacionamento descrito como adequado com adultos e pares, não manifestando comportamentos problemáticos. Trata-se, portanto, de um grupo heterogéneo de participantes, considerando a sua idade e as capacidades comunicativas.

**Quadro I**

*Alunos participantes no estudo*

Id.	Idade	G.	Comunicação	Socialização	Comportamento	Cognição
J	13	M	Usa linguagem oral	Procura Adulto, isolado pares	Hipersensibilidad e aos sons, Comportamentos desadequados	Atraso no desenvolvimento
M	11	M	Usa linguagem oral	Relaciona-se com Adultos e pares	Tempo de envolvimento curto	Atraso no desenvolvimento
T	11	M	Usa linguagem oral, mas com vocabulário reduzido,	Isolado, evita contacto	Problemas de comportamento, estereotípias	Atraso no desenvolvimento
A	11	F	Usa linguagem oral	Relaciona-se com Adultos e pares	Sem dificuldades	Atraso no desenvolvimento
R	8	M	Usa linguagem oral, faz ecolálias frequentes	Socialmente isolado	Impulsivo, Faz birras quando contrariado	Atraso no desenvolvimento
B	8	F	Comunica de forma não-verbal	Socialmente isolada	Problemas de comportamento	Atraso no desenvolvimento

Notas: Id: identidade; Idades em anos; G: género; M: masculino; F: feminino

**Desenho do estudo**

O projeto de intervenção envolveu a dinamização de oito sessões na hora do conto, nas quais foram usadas quatro histórias comuns e quatro «Histórias Sociais™». Estas últimas foram construídas especificamente para o efeito e pretendem responder a necessidades específicas de alunos individuais. No quadro 2 apresentam-se o tema da história construída, a identificação do aluno e os fundamentos da escolha do tema.

Mantendo a natureza exploratória do projeto de intervenção mais alargado (cf. Brilha, 2012), neste estudo iremos apresentar dados qualitativos relativos às descrições dos comportamentos de interação dos alunos e da professora nas sessões de hora do conto de histórias comuns e de «Histórias Sociais™». E ainda dados quantitativos relativos à frequência de ocorrência dos comportamentos dos alunos com PEA durante as oito sessões de hora do conto.

#### Quadro 2

*Temas das «Histórias Sociais™» construídas e respetivos fundamentos*

<b>Tema da História Social</b>	<b>Aluno</b>	<b>Motivo que fundamentou a escolha do tema</b>
Eu já sei cumprimentar	J	Habitualmente o aluno aproxima-se de adultos que conhece e agarra/abraça a sua cabeça para lhe afagar o cabelo. Entendemos ser esta a sua forma de cumprimentar o outro, no entanto, sentimos necessidade de lhe ensinar outros comportamentos socialmente mais adequados.
Eu já sei estar em grupo	M	O aluno não cumpre as regras da sala de aula e da UEE. O seu comportamento torna-se muito problemático, devido à sua dificuldade em estar em grupo. É fundamental que aprenda regras simples de convivência social de forma a permitir a sua inclusão nos contextos escolares.
Eu já sei partilhar	A	É uma aluna relativamente sociável, no entanto não gosta de partilhar as suas coisas com os pares, o que potencia algum isolamento. É usual ouvir ela dizer “não dou”, “é meu” e vê-la fugir com um pacote de bolachas na mão de forma a evitar que alguém lhe peça uma.
Eu já sei estar no recreio	T	O aluno procura muito pouco os outros. Fica em silêncio o dia todo se não for incentivado a comunicar e no recreio caminha entre os colegas, às vezes em círculos e com os olhos fixos no chão. No entanto, se A lhe dá a mão e o convida para correr ele aceita e parece feliz, o que nos fez decidir por este tema de forma a aumentar a sua participação neste contexto.

#### **Procedimentos**

Os dados foram recolhidos através de observação das sessões de hora do conto. Numa primeira fase a observação teve carácter etnográfico e o objetivo foi obter uma descrição dos comportamentos de interação dos alunos participantes, com adultos, pares e materiais, durante as oito sessões. E ainda uma descrição dos comportamentos da professora nessas situações. Este material foi analisado e os comportamentos das crianças e da professora agrupados em categorias.

Num segundo momento o mesmo material foi reanalisado, usando as categorias estabelecidas, e contabilizadas as ocorrências em que cada categoria de comportamento ocorreu durante as oito sessões de hora do conto.

O teste de correlação de Spearman foi usado para determinar a relação entre comportamentos de interação passivo (focar o olhar em pessoas e materiais) e comportamentos de interação ativo (uso de linguagem verbal e/ou outros comportamentos de interação não-verbais). O teste de Wilcoxon foi usado para determinar diferenças nos comportamentos de interação das crianças em função do tipo de histórias: histórias comuns e «Histórias Sociais™».

Por se tratar de dados relativos a uma única professora, a análise dos comportamentos de interação da professora baseou-se nas frequências de ocorrência desses comportamentos ao longo das sessões observadas.

O estudo seguiu os princípios éticos exigidos para investigações desta natureza.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### Comportamentos de interação dos alunos.

As frequências de ocorrência de comportamentos de interação dos alunos ao longo das quatro sessões em que a professora contou e explorou histórias comuns e das quatro sessões em que contou e explorou «Histórias Sociais™» estão apresentadas no quadro 3. Os dados correspondem, portanto, ao somatório das frequências de ocorrência dos comportamentos, nas oito sessões observadas.

Quadro 3

*Frequência de ocorrência de comportamentos de interação dos alunos em função do tipo de histórias*

Comportamentos dos alunos	Alunos: Hist. Comuns						T	Alunos: Hist. Sociais						T
	A	B	J	M	R	T		A	B	J	M	R	T	
Foca Olhar	7	3	6	3	3	6	28	15	6	10	11	10	9	61
Linguagem Oral	13	0	5	4	0	4	26	43	0	11	11	1	8	74
Agarra	1	0	0	1	1	1	4	0	0	4	2	0	0	6
Imita	0	0	1	2	0	0	3	1	0	4	2	1	1	9
Expressões Faciais	0	0	0	0	0	2	2	1	0	1	0	0	1	3
Gestos	0	0	0	1	0	0	1	6	0	9	7	2	4	28
<b>Totais</b>	21	3	12	11	4	13	64	66	6	39	33	14	23	181

Numa primeira análise a estes resultados salientamos a baixa frequência da ocorrência de comportamentos de interação observados nas duas situações, mais acentuada nas sessões de conto de Histórias Comuns, resultados que se explicam pelas limitações na comunicação já referidas na caracterização dos participantes.

Como se pode verificar, os comportamentos de interação com frequências mais elevadas foram: a “linguagem oral” e o “focar o olhar”, em ambas as situações. Este era um resultado esperado, dadas as características da atividade e que ao que se consideram comportamentos

adequados: é esperado e desejado que as crianças atentem à(s) pessoa(s) (professora e pares) durante o conto da história e a explorem, bem como participem ativamente respondendo a perguntas e pedidos, fazendo comentários e colocando eles próprios perguntas.

De notar que, em ambas as condições, os valores mais elevados de uso da fala correspondem a respostas a perguntas colocadas pela professora, por oposição a iniciativas de interação das crianças (comentários, perguntas)

Encontrámos uma associação positiva e significativa entre comportamentos de interação passivos e ativos, quer na condição histórias comuns ( $r=.874$ ,  $p<.05$ ), quer nas «Histórias Sociais™» ( $r=.868$ ,  $p<.05$ ), indicando que são os alunos que foram mais frequentemente observados focando a sua atenção nas pessoas e materiais associados às histórias, que usam a linguagem oral com maior frequência.

Pelo contrário, não se encontraram associações significativas entre os valores de focar o olhar e nenhum dos outros comportamentos de interação considerados na análise (expressões faciais, gestos, imitação, agarrar).

Para a comparação dos resultados das frequência de ocorrência dos comportamentos de interação observados nas duas condições estudadas, histórias comuns e «Histórias Sociais™» utilizámos o teste de Wilcoxon cujos resultados mostram diferenças significativas em relação a focar o olhar ( $Z= 2.214$ ,  $p<.05$ ) e utilização da fala ( $Z= 2.023$ ,  $p<.05$ ), indicando que estes comportamentos foram observados com maior frequência na condição de «Histórias Sociais™» comparativamente com as histórias comuns. Não se encontraram diferenças significativas em relação aos outros tipos de comportamentos de interação estudados.

Devemos ainda salientar que, nas sessões de «Histórias Sociais™» , foram observados comportamentos de interação que não tinham ocorrido nas sessões de histórias comuns: olhar e apontar simultaneamente, maior diversidade de gestos naturais e mais variedade nas intencionalidades dos comportamentos de interação, bem como uma maior frequência de utilização espontânea da fala (dando informação a pares, fazendo comentários e perguntas). Estes resultados sugerem que a utilização de «Histórias Sociais™» suscita mais interesse e envolvimento, quer passivo (e.g. focar o olhar – atenção), quer ativo (e.g. frequência de intervenções orais) destes alunos na atividade. Tomando o envolvimento como condição necessária, se não suficiente, para que ocorram transformações desenvolvimentais (McWilliam & Bailey, 1995), o maior envolvimento encontrado pode ser considerado como indicativo de maior potencial de aprendizagem e desenvolvimento associado à utilização de «Histórias Sociais™».

Na análise dos resultados obtidos, não podemos deixar de assinalar os desempenhos dos alunos B e R que, em ambas as condições, parecem apenas manifestar um envolvimento passivo nas atividades (focar o olhar). Estes resultados indicam um efeito muito pequeno da utilização de «Histórias Sociais™» com estes dois alunos que pode ser parcialmente explicado pelas suas características individuais, o que corrobora a relação entre a eficácia de utilização destas histórias e as características perceptivas e cognitivas das crianças sugeridas noutros estudos (Reynhout & Carter, 2013).

### Comportamentos de interação da professora

Os comportamentos de interação da professora foram agrupados em três grandes categorias: linguagem oral, acompanhada ou não por gestos (geralmente para chamar a atenção dos alunos); gestos naturais, muitas vezes associados à manipulação dos materiais das histórias (e.g. mostrar, apontar); e expressões faciais (e.g. sorrir para os alunos).

Não se encontraram diferenças na qualidade, nem na quantidade (frequência de ocorrência) dos comportamentos de interação da professora em função do tipo de histórias, o que parece indicar que as formas de contar e explorar as histórias foram semelhantes ao longo das oito sessões. No quadro 4 apresentam-se os resultados das observações dos comportamentos da professora nas duas condições estudadas.

#### Quadro 4

*Frequências dos comportamentos de interação da professora em função dos tipos de histórias.*

<b>Comportamentos de interação da professora</b>	<b>Histórias comuns</b>	<b>Histórias Sociais</b>
Língua oral (com gestos)	71	65
Gestos associados aos materiais	15	17
Expressões faciais: sorrisos	2	5

Os resultados mostram que os comportamentos de interação mais frequentemente observados em ambas as condições são a língua oral e, em segundo lugar, os gestos associados aos materiais usados na atividade, indicando que, apesar das limitações na comunicação oral dos alunos, a oralidade é o principal modo de comunicação usado. A professora usa a língua oral para fazer perguntas e formular pedidos relacionados com as histórias. Encontramos ainda ligeiras diferenças quanto ao foco dos comportamentos de interação da professora para o grupo ou para alunos individuais. Estes dados são apresentados no quadro 5.

#### Quadro 5

*Foco dos comportamentos de interação da professora*

<b>Foco dos Comportamentos de interação da professora</b>	<b>Histórias comuns</b>	<b>Histórias sociais</b>
Fala para um aluno	42	34
Fala para todos	29	31
Outros comportamentos para todos	22	22
Outros comportamentos para um aluno	1	5

Em ambas as condições a professora dirige-se mais frequentemente a alunos individuais do que a todo o grupo. Esta diferença é ligeiramente maior nas histórias comuns do que nas «Histórias Sociais™». Estes resultados ilustram a dinâmica gerada pela professora na hora do

conto e sugerem uma preocupação em, mesmo contando a história para todo o grupo, que é um pequeno grupo, assegurar uma interação de um para um ao longo do processo, como forma de promover a comunicação com os alunos.

Pelo contrário, outros comportamentos de interação, onde agrupamos os gestos e as expressões faciais, são mais frequentemente dirigidos a todo o grupo de alunos em ambas as condições, sendo que a intenção comunicativa destes comportamentos foi a de chamar a atenção dos alunos para a tarefa ou para os materiais.

Observamos ainda uma pequena frequência de comportamentos de interação da professora dirigidos individualmente aos alunos B e R nas duas condições (Brilha, 2012). Interpretamos estes resultados como possível consequência das características individuais destes alunos. Isto é, as limitações das suas capacidades comunicativas poderiam ter um efeito desmotivador de iniciativas de interação dirigidas individualmente a estes alunos. Porém, estes resultados também podem ser interpretados como possível causa das limitações dos alunos: quer dizer que o menor número de solicitações comunicativas (e.g. perguntas e pedidos) resulta em oportunidades de comunicação menos frequentes e níveis de desenvolvimento relativamente mais baixos. Um quadro explicativo fundamentado no modelo de desenvolvimento transacional (Sameroff & Fiese, 2000) que conceptualiza as influências mútuas nos processos de interação pessoa-contexto, considerando estes processos de interação como motores do desenvolvimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados deste estudo exploratório mostraram maiores índices de comportamentos de interação (frequência e qualidade) dos alunos com PEA nas sessões de conto de «Histórias Sociais™», indicando que estas experiências apresentam potencialmente maiores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Estes resultados corroboram os de estudos sobre a eficácia da utilização de «Histórias Sociais™» com crianças com PEA (Benish & Bramlett, 2011; Crozier & Ticani, 2005; Delano & Stone, 2008; Nelson, 2009; Scattone, 2008; Scattone et al., 2006;). Neste sentido, consideramos que as «História Sociais™» mereceriam ser mais divulgadas e estudadas entre nós.

No contexto de atividade de hora do conto encontramos uma associação positiva significativa entre comportamentos de interação passivos (focar o olhar) e comportamentos de interação ativos, indicando que são as crianças que mantêm a sua atenção focada na professora e/ou nos materiais usados (livro) as que têm um envolvimento ativo mais frequente, isto é, que interagem mais e se envolvem e participam na atividade.

Nas sessões com «Histórias Sociais™» encontramos valores de envolvimento passivo superiores ao verificado nas sessões de histórias comuns, indicando que as crianças despenderam mais tempo focando a sua atenção nas pessoas e materiais, o que se poderá explicar pela novidade e interesse que este tipo de histórias poderão suscitar, na medida em que são personalizadas (são histórias sobre a própria pessoa). Diferenças semelhantes foram também encontradas em relação ao envolvimento ativo, em particular na frequência de uso de linguagem oral, um efeito que se poderá também atribuir à novidade e interesse suscitado.

A personalização, que envolve a identificação da pessoa, de contextos de vida e de situações concretas poderá ser um dos aspetos que explicam a eficácia destas histórias no desenvolvimento da comunicação, o que só outros estudos poderão confirmar.

Os nossos resultados sugerem também que o impacto das «Histórias Sociais™» não é uniforme e que, para duas das crianças participantes (B e R) não se notaram diferenças nos comportamentos de interação ativos, isto é, elas não foram observadas em interação mais frequentemente nas sessões de «Histórias Sociais™». De notar que são, de entre o grupo de participantes, as que denotam maiores limitações neste domínio. No entanto, verificou-se uma ligeira diferença em relação ao envolvimento passivo (focar o olhar) indicando que, nas sessões com «Histórias Sociais™», terá havido um maior envolvimento o que, se se continuar a verificar noutros momentos e contextos, poderá vir a ter efeitos nas aprendizagens e no desenvolvimento destas crianças.

Os comportamentos de interação da professora foram igualmente foco de atenção. Nestas considerações finais gostaríamos de deixar duas notas: i) as estratégias dos professores (desta professora) não se alteram significativamente por se dispor de novos materiais como as «Histórias Sociais™», haverá aqui um domínio em que novos progressos se poderão realizar no “contar” e explorar histórias.

A hora do conto, e mais especificamente o conto de «Histórias Sociais™», poderá constituir uma estratégia importante na promoção de interações entre alunos com PEA. Contudo, cabe ao professor potenciar estas estratégias, promover o envolvimento e tornar esses momentos de interação agradáveis, numa atitude responsiva, afetiva e estimulante.

### **Referências bibliográficas**

Benish, M., T.& Bramlett, K. R. (2011). Using social stories to decrease aggression and increase positive peer interactions in normally developing pre-school children. *Educational Psychology in Practice*, 27, 1, 1–17.

Bernardo, A.I. (2010). A inclusão de um aluno com MD na escola: Estudo dos comportamentos de interação entre pares. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, ESELx.

Brilha, D. (2012), *Comportamentos de Interação em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo: O contributo das histórias Sociais™ na hora do conto*. Dissertação do curso de mestrado em Problemas Graves de Cognição e Multideficiência, para obtenção do grau de mestre em Educação Especial. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.

Carvalho, S. (2013). Interações entre alunos com multideficiência e alunos com desenvolvimento típico em contexto escolar. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, ESELx.

- Crozier, S., & Tincani, M. (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behaviour of a child with autism. *Focus On Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 150–157.
- Delano, M. & Shelby, S. (2008). *Extending the use of social stories to young children with emotional and behavioral disabilities*. University of Loiusville; County Public Schools.
- Delano, M., & Stone, L. (2008). *Extending the use of social stories to young children with emotional and behavioral disabilities*. University of Loiusville; County Public Schools.
- Kokina, A., & Kern, L. (2010). Social Story™ Interventions for Students with Autism Spectrum Disorders: Meta-Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorder*. 40, 812-826.
- Nelson, S. (2009). Social Stories™ help children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 405-409.
- McWilliam, A., & Bailey, B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 123-147.
- Sameroff, A.J., & Fiesse, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In P. Shonkoff, & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scattone, D., Tingstrom, D., & Wilczynski, S. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using Social Stories™. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 211-222.
- Scattone, D. (2008). Enhancing the conversation skills of a boy with asperger's disorder through Social Stories™ and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorder*. 38, 395–400.
- Sutton, B. (2011). Social Stories™. *Education young children: Learning and teaching in the early childhood years*. 17, 1.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social stories for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 4, 445-469.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2013). Social Stories™: a possible theoretical rationale. *European Journal of Special Needs Education*, 26, 2, 367-378.
- Viana, F., & Soeiro, M., (2000). Linguagem e Leitura: um estudo longitudinal. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - Investigação e Prática Docente. Actas do 2.º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

## **Situações de jogo / brincadeira: Promoção de interações desenvolvimentalmente estimulantes entre pais e crianças em idade de creche**

**Manuela Carvalho\***, **Francisco Vaz da Silva \*\*** e **Clarisse Nunes \*\***

\* Centro Centro Social e Paroquial da Brandoa,

\*\* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\*manuelacarvalho7@gmail.com

\*\* fsilva@eselx.ipl.pt

\*\*\* clarisse@eselx.ipl.pt

### **Resumo**

O presente trabalho inscreve-se num projeto de intervenção mais vasto (Carvalho, 2013) motivado por constrangimentos à participação de pais no projeto educativo das suas crianças numa creche do concelho de Lisboa. Estes constrangimentos eram sentidos pelos profissionais e pelos pais. A estratégia de intervenção escolhida foi o envolvimento dos pais em momentos de brincadeira com os seus filhos nos contextos familiar e de creche. Esta estratégia permitiria ultrapassar os constrangimentos sentidos, na medida em que era pretexto para que pais participassem em atividades na creche e oferecia motivo e assunto para trocas e cooperação entre pais e profissionais. Porque as brincadeiras constituem uma das atividades principais de crianças pequenas, são oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento potencialmente enriquecidos pela participação de um adulto ou outro mais experiente. A estratégia de promoção de momentos de brincadeira servia também objetivos de aperfeiçoamento das estratégias de interação dos adultos, bem como de aumento do envolvimento das crianças nestas atividades. A implementação do projeto obteve, desde o início, a adesão dos pais, quer no seu envolvimento em momentos de brincadeira com os seus filhos, quer nos procedimentos de recolha de dados (filmagens e preenchimento do caderno de comunicação). O processo criou uma dinâmica muito rica de trocas frequentes e de cooperação entre as famílias e os profissionais da creche. Os resultados da monitorização do projeto de intervenção mostram uma evolução no sentido de crescente adequação desenvolvimental das estratégias de interação dos pais nas brincadeiras com os seus filhos nas três dimensões avaliadas: sensibilidade, estimulação e autonomia. Verificou-se igualmente um

crescendo na qualidade do envolvimento das crianças nestes momentos de brincadeira ao longo do projeto, quer no contexto de creche, quer no contexto familiar. A análise da relação entre o empenhamento dos pais e o envolvimento da criança mostrou uma associação positiva e significativa, indicando que os pais que usam estratégias de interação desenvolvimentalmente mais adequadas têm filhos que se envolvem em níveis relativamente mais elevados nas brincadeiras com os seus pais.

Palavras-chave: Participação dos pais, Brincadeira, Creche, Envolvimento

## INTRODUÇÃO

Sabemos que o envolvimento das famílias nas atividades de creche feita de uma maneira informal e participada constitui uma mais-valia na promoção da autoestima da criança e da família, intensificando sentimentos de estabilidade e de continuidade entre a casa e a creche (Shonkoff & Phillips, 2000). Os contactos informais podem constituir uma das formas de se conversar com os pais, e contribuir para o estabelecimento de relações positivas entre os profissionais e os pais (Ministério da Educação, 1997). Nos vários relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sublinha-se a importância de as interações precoces das crianças com a família e com os adultos que cuidam da criança, por influenciarem significativamente o seu desenvolvimento. Como nos diz *The Child Care Transition*, “as relações afetuosas, estáveis, seguras, estimulantes e gratificantes com a família e com as pessoas que cuidam das crianças nos primeiros anos de vida são cruciais para quase todos os aspetos da vida da criança” (IRC, Report Card 8, 2009; citado por Matos et al., 2010).

O projeto de intervenção que se levou a cabo foi motivado por constrangimentos no acesso dos pais às instalações e à participação no processo educativo dos seus filhos no contexto de uma creche. Estes constrangimentos foram sentidos pela educadora responsável (uma das autoras do presente trabalho), por outros elementos da instituição, bem como pelos próprios pais. O objetivo central deste projeto foi, assim, promover o envolvimento dos pais (cooperativamente com os profissionais) em atividades com as crianças em idade de creche em contextos de educação formal e informal.

As atividades de jogo e de brincadeira foram escolhidas como forma de operacionalizar a proposta do projeto de intervenção pela centralidade que esta atividade tem no desenvolvimento das crianças e pelo papel que é reconhecido ao adulto na sua promoção. Pareceu-nos também que, pela sua natureza, a brincadeira mereceria mais fácil adesão dos pais.

O brincar é uma das atividades mais comuns e características da infância, constituindo-se como um mediador importante de aprendizagem e potenciador do desenvolvimento global da criança (Kishimoto, 2010). As características das brincadeiras fazem com que seja uma ferramenta de aprendizagem e de comunicação ideal para o desenvolvimento da criança. É uma atividade que estimula a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia da criança, além de favorecer o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração da atenção.

Como nos diz Marques (2010), o jogo é o meio utilizado pela criança para explorar, influenciar e controlar o seu envolvimento físico e social, permitindo a descoberta do mundo. Citando Vasconcelos (2012), “o brincar é fundamental para a criança, pois é indispensável para o seu desenvolvimento afectivo, criativo, cultural e intelectual” (p. 137).

A participação em atividades e a interação com pares, com adultos e com materiais proporciona oportunidades para praticar capacidades já adquiridas, aperfeiçoar comportamentos emergentes e adquirir novas competências. Nesta medida, alguns autores têm sugerido que o envolvimento de nível sofisticado poderá constituir um mediador crítico para a aprendizagem e desenvolvimento (McWilliam & Bailey, 1992; McWilliam, Trivette & Dunst, 1985). O envolvimento é descrito como uma qualidade humana reconhecida pela: i) persistência da pessoa na atividade; ii) motivação e intensidade da experiência; e iii) profundo sentimento de satisfação provocado. Está associado ao desenvolvimento (Laevers, 1993; citado por Bertram & Pascal, 2009). O envolvimento da criança é considerado como condição necessária, se não suficiente, para que ocorra mudança desenvolvimental (MacWilliam, Trivette & Dunst, 1985) e fator mediador da aprendizagem da criança (McWilliam & Bailey, 1992). É definido como a quantidade de tempo que a criança despende a interagir com o ambiente (pares, adultos e materiais), ativa ou atentamente, de forma adequada ao seu nível de desenvolvimento e ao contexto, em diferentes níveis de competência (de Kruif, McWilliam & Ridley, 2001).

Porque as crianças aprendem pela interação e imitação, brincar com parceiros (adultos ou crianças) mais experientes potencia o impacto desenvolvimental destas experiências. A participação do adulto na brincadeira com a criança pode contribuir para o seu envolvimento mais ativo e de nível mais elevado, conduzindo à aquisição de novas competências. A participação dos adultos, ou de outros mais experientes, nas situações de brincadeira, pode contribuir para modelar e agilizar estas aquisições (Bruner, 1997; Vigotsky, 1998). Brincar com alguém que promova o envolvimento da criança em interações desenvolvimentalmente estimulantes, além de reforçar os laços afetivos, contribui para elevar o interesse e o nível de envolvimento da criança na atividade e promover o seu desenvolvimento (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008). Os momentos de brincadeira com os pais, e com os profissionais na creche, podem constituir-se como boas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento (Gaspar, 2010).

O potencial desenvolvimental das experiências de envolvimento em brincadeiras está relacionado com a adequação entre os desafios que a atividade coloca e as capacidades da criança: se as atividades apresentam um nível de dificuldade demasiado fácil ou demasiadamente exigente, em relação às capacidades da criança, o envolvimento não ocorre (Laevers, 1994, 2005). A qualidade dos contextos de desenvolvimento, em que se inscrevem os processos de interação entre adultos e crianças (Bairrão, 1998; Portugal, 1998, 2011), depende não só da adequação desenvolvimental, como também dos estilos de interação dos adultos, aspetos que se incluem no que tem sido descrito como práticas desenvolvimentalmente adequadas (NAEYC, 1997, 2009).

As recomendações da NAEYC (2009) claramente apontam para a valorização de comportamentos dos adultos caracterizados pela sensibilidade e responsividade como correspondendo a práticas mais adequadas. Estas recomendações tiveram por fundamento

investigação que refere a sensibilidade e a responsividade como as características centrais de comportamentos interativos do adulto que mais contribuem para um ótimo desenvolvimento das crianças: crianças com educadores menos diretivos e menos rípidos, experimentam interações mais positivas e são considerados mais sociáveis, mostram níveis superiores de desenvolvimento da linguagem e são mais competentes em atividades cognitivas (de Kruif, McWilliam, & Ridley, 2001).

Inicialmente motivado por constrangimentos no acesso e participação dos pais nas atividades na creche, o projeto de envolvimento de pais em atividades de brincadeira com os seus filhos em contextos de educação formal (creche) e informal (familiar) visava ultrapassar aqueles constrangimentos e também criar oportunidades de trabalhar os estilos de interação dos pais e favorecer o desenvolvimento das crianças através do seu maior envolvimento em atividades de brincadeira.

## **ESTUDO EMPÍRICO**

### **Objetivos**

Partindo do objetivo geral, acima referido, formulámos os seguintes objetivos específicos:

- Criar condições favoráveis a um maior envolvimento dos pais no processo educativos dos seus filhos e a uma maior participação nas atividades em contexto de creche,
- Aumentar o envolvimento das crianças em brincadeiras com os seus pais em contexto de creche e em contexto familiar,
- Aumentar o empenhamento dos pais em brincadeiras com os seus filhos em contexto de creche e em contexto familiar.

### **Participantes**

Participaram neste projeto de intervenção 13 crianças que frequentavam a sala de creche e respetivas famílias. Na tabela I procurámos sintetizar alguns dos dados demográficos dos participantes.

Tabela I: Participantes no estudo

Crianças	Género	Idade (meses)	Idade (Anos)		Escolaridade	
			Pai	Mãe	Pai	Mãe
1	M	15	35	31	12°	Lic
2	M	17	37	32	9°	Lic
3	F	19	41	31	6°	12°
4	M	19	47	37	Lic.	12°
5	F	21	40	39	12°	12°
6	M	22	32	32	12°	12°
7	F	22	35	32	9°	11°
8	M	23	35	37	12°	Lic
9	M	24	38	37	12°	Lic
10	M	24	20	23	12°	12°
11	F	25	50	41	8°	8°
12	M	26	46	44	9°	9°
13	M	27	38	36	12°	11°

As crianças da sala de creche não se encontravam condições de risco, tinham entre 15 e 27 meses de idade (M= 21,8 meses), nove eram rapazes e quatro eram raparigas.

Os pais tinham idades entre os 20 e os 50 anos (M= 38 anos) e as mães entre 23 e os 44 anos (M= 34,76 anos). Os níveis de escolaridade variam entre o ensino básico (27% dos pais), frequência do ensino secundário (54% dos pais) e, em número relativamente mais pequeno, constituído sobretudo por mães, formação superior (19%).

### **Projeto de Intervenção**

Nesta secção iremos, de forma sumária, descrever a forma como o projeto de intervenção se desenrolou.

Numa primeira fase, o projeto foi apresentado aos pais (reunião no início do ano), a que se seguiram sessões de apresentação de atividades desenvolvidas na creche com as crianças. Do mesmo passo, usou-se um pequeno questionário para conhecer os recursos que os pais dispunham em casa. Para o projecto, era importante assegurar que os pais dispusessem de instrumentos para registar em filme episódios de brincadeira com os seus filhos. Os telemóveis com função de vídeo responderam a esta exigência. Esta fase foi também usada para motivar os pais e distribuir cadernos de comunicação usados no projeto.

A partir de dezembro de 2011, numa segunda fase, os pais passaram a registar em vídeo e/ou no caderno disponibilizado momentos de brincadeira em contexto familiar. Também foram convidados a entrar e a permanecer no espaço da creche para brincar com a criança (as crianças) e participar em atividades. Os pais puderam usar materiais da creche ou materiais trazidos de casa se assim o entendessem. Assim, sessões de brincadeira dos pais com os seus filhos em contexto de creche puderam ser filmadas.

Registos de momentos de brincadeiras foram registados, quer em contexto familiar, quer de creche, para efeitos deste projeto, entre dezembro de 2011 e abril de 2012.

### **Medidas e procedimentos de recolha de dados**

#### Registos Escritos

Para a monitorização do projeto de intervenção, foram usadas várias formas de registos escritos:

- Mapa de rotinas: para conhecer as rotinas familiares com indicação dos momentos disponíveis para brincadeiras entre pais e filhos em contexto familiar, foi solicitado aos pais o preenchimento de um mapa de rotinas.

- Caderno de registos: foi usado para anotar os episódios de brincadeira (identificação da brincadeira), os participantes, e uma apreciação do grau de satisfação da criança. Estes cadernos de registo foram distribuídos às famílias e preenchidos por elas e permitiram conhecer a frequência da ocorrência de episódios de brincadeira em contexto familiar, bem como recolher dados sobre esses episódios. A realização dos registos passou por uma fase de adaptação, em que o contacto com a educadora da sala, a quem os pais mostravam regularmente os registos efetuados, foi usada para os esclarecer progressivamente o tipo de informação que se pretendia obter.

- Notas de campo: realizadas pela educadora da sala, uma das autoras, foram usadas para registar ocorrências que pareciam relevantes: relatos trazidos pelos pais, conversas com os pais, ocorrências não captadas pela câmara de filmar, reflexões pessoais. Material destas notas de campo foi usado complementarmente e para ilustrar dados recolhidos por outros meios.

#### Observação.

As observações de situações de brincadeira realizadas em contexto de creche e em contexto familiar foram registadas em vídeo. Na creche pela educadora, em contexto familiar, pelos próprios pais. Estes registos decorreram entre dezembro de 2011 e abril de 2012. No âmbito do projeto de intervenção, para cada família envolvida, foram realizadas duas filmagens em contexto de creche e duas em contexto familiar em cada mês, um total de 20 episódios de brincadeira filmados por cada família. Apesar de os filmes terem uma duração de tempo superior, para a análise realizada foram usados apenas dois minutos de cada filme (episódio de brincadeira) correspondendo a um total de 520 minutos de filmagem.

### **Medidas de análise dos dados de observação**

Para estudar o comportamento das crianças durante as sessões de brincadeira com os seus pais, recorreremos a uma medida do envolvimento. Usámos a escala proposta por Laevers (1993, 1994), seguindo os procedimentos recomendados no Manual “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (Bertram & Pascal, 2009). Esta escala avalia o envolvimento da criança quando está a aprender, usando um sistema de cotação de tipo Likert, de 1 (valor mais baixo que indica menos envolvimento – sem atividade) a 5 (valor mais elevado que indica mais envolvimento – atividade intensa prolongada), segundo nove indicadores de envolvimento: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação.

Para estudar o comportamento do adulto, recorreremos a uma medida de empenhamento. Usámos a escala proposta por Bertam e Pascal (2009) que avalia o tipo de interações que o adulto estabelece, cotados com uma escala de tipo Likert de 1 (atitudes de total falta de empenhamento) a 5 (atitudes de total empenhamento em função de três indicadores: sensibilidade, estimulação e autonomia).

O treino na utilização destas escalas decorreu durante o mês de novembro de 2011, usando material filmado na sala de jardim-de-infância da mesma instituição. Participaram neste treino uma das autoras e uma profissional de educação estranha ao projeto.

Para a fidelização das cotações das observações (filmagens) de episódios de brincadeira entre as crianças da creche e os seus pais realizaram-se acordos inter-observadores de todo o material. Um dos investigadores e um outro profissional de educação visionaram e realizaram a cotação de forma independente, conseguindo níveis de concordância superiores a 90%. Divergências na cotação foram reanalisadas até se obter uma concordância de 100%

### **Tratamento de dados**

Os dados dos registos escritos (mapas de rotinas, cadernos de registo e notas de campo) foram analisados de forma qualitativa, mas não objeto de tratamento formal e sistemático. Este material serviu para, durante a implementação do projeto, monitorizar o processo e como pretexto e objeto de conversas entre os pais e os profissionais. Aqui este material foi usado para ilustrar alguns aspetos que se consideraram mais relevantes.

Os resultados das observações do envolvimento das crianças e do empenhamento dos adultos foram objeto de análise quantitativa. Os resultados das cotações foram tratados em função de períodos de 1 mês e do contexto de observação (creche ou ambiente familiar) e são apresentados como médias e desvio padrão (estatística descritiva) para se dar conta da evolução registada ao longo do projeto de intervenção. Para investigar a relação entre o envolvimento das crianças e o empenhamento dos pais, usámos o teste de correlação de Spearman aplicado à totalidade dos dados.

O estudo seguiu os princípios éticos exigidos para investigações desta natureza.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da observação do envolvimento das crianças em contexto de creche e no contexto familiar são apresentados na tabela 2.

Tabela 2: Envolvimento das crianças em contexto de creche e familiar

Mês	Envolvimento Creche		Envolvimento Família	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Dezembro	3,19	,43	3,50	,50
Janeiro	3,42	,61	3,88	,71
Fevereiro	3,53	,52	4,23	,33
Março	3,80	,33	4,23	,56
Abril	3,92	,64	4,38	,68

Como se pode verificar, houve um progressivo aumento dos valores do envolvimento das crianças em situações de brincadeira com os seus pais ao longo dos cinco meses de duração do projeto nos dois contextos estudados. Estes resultados indicam uma crescente sofisticação do envolvimento e do tempo que a criança despense ativamente envolvida na atividade. São resultados esperados e que poderão ser explicados, quer pelo provável aumento da frequência de situações de brincadeira envolvendo um dos pais e a criança, quer pelo interesse dos pais estimulado pelo envolvimento no projeto (nomeadamente as conversas com a educadora da sala de creche), quer ainda pelo natural desenvolvimento, em relação ao envolvimento das crianças e aos estilos de interação dos adultos, que ocorreu ao longo do tempo.

A descrição dos comportamentos das crianças, com base nas filmagens realizadas, ilustra a progressão verificada no seu envolvimento em situações de brincadeira. Seleccionámos, para este efeito, episódios de brincadeira ocorridos no contexto familiar.

- Observação realizada no início do projeto: “A criança está em pé, no hall de entrada. Tem na mão um comando de um carro telecomandado. Mexe no comando e o carro anda para um lado. Ouve-se a mãe a dizer para ter “cuidado” porque o carro bateu num jarrão decorativo que está nesse espaço. O carro ficou sobre o tapete e não pode andar. A mãe aproxima-se da criança e recoloca o carro no chão, fica sentada no tapete. A criança põe o pé em cima do carro. “Assim vais estragar o carro” diz a mãe. A criança afasta-se e corre para o quarto dela. A mãe chama a criança para vir brincar com o carro, mas a criança não aparece. A mãe coloca um joelho no chão, como se fosse levantar e volta a chamar. A criança volta. Mãe pergunta pelo comando (criança já não o traz). Criança sai. Mãe volta a chamar ...”hoje já não te apetece brincar com o carro?” (C13 – 27 meses, observação I, 4/12/11).

- Observação de um episódio de brincadeira com a mesma criança perto do final do projeto: “A mãe vai estender a roupa no estendal que está na cozinha e pede ajuda à criança. Esta pega num cesto com molas de várias cores para segurar a roupa, segura uma mola com a mão e olha para a mãe que lhe pergunta: de que cor é essa? A criança responde acertadamente e coloca-as no bordo do cesto (prende-as e as molas vão ficando alinhadas no cesto. A mãe pede-lhe a mola vermelha e ele dá à mãe a mola vermelha que esta pediu. De seguida esta pede uma mola azul, ele mexe no cesto até encontrar a mola azul. A mãe diz “lindo!”. Mãe pede uma mola verde, criança dá uma mola verde à mãe e logo, com a outra mão, tira outra mola verde do cesto e diz “duas”. A criança procura pares para as molas que estão presas na borda do cesto e arranja-as por cores.” (C13 – 31 meses, observação 10, 25/4/11).

Estes exemplos ilustram diferenças no comportamento de envolvimento da criança na brincadeira. Enquanto no primeiro exemplo, o tempo de envolvimento é curto e o envolvimento é pobre em todos os indicadores considerados. No segundo episódio, pelo contrário, a criança tem a sua atenção orientada para a atividade (concentração), mostra-se interessada (energia), usa todas as suas capacidades nas respostas à mãe e nos arranjos que organiza, sugerindo variações no jogo (complexidade e criatividade), mantém-se na atividade (persistência), demonstra cuidado na sua ação (precisão), é rápida na execução (tempo de reação).

O constructo de envolvimento centra-se nos comportamentos interativos da criança e fornece informação acerca de como a criança: i) passa o seu tempo, ii) a qualidade das suas interações, iii) das capacidades de adaptação da criança e iv) da adequação das exigências desse meio às características das crianças (Dunst & McWilliam, 1988; McWilliam & Bailey, 1992, 1995; McWilliam et al., 1985; Raspa, McWilliam & Ridley, 2001). Nesta medida, o envolvimento tem sido considerado como um indicador do desenvolvimento da criança (de Kruif & McWilliam, 1999; McWilliam & Scarborough, 1997; Aguiar, Cruz, Barros, & Bairrão, 2005), mas também como condição de desenvolvimento (McWilliam et al., 1985; de Kruif et al., 2001). Os progressos no envolvimento das crianças observados ao longo do projeto, mostram um aumento do tempo de envolvimento na brincadeira e também um progresso qualitativo desse envolvimento de acordo com as dimensões de análise consideradas. Estes resultados podem ainda ser interpretados como indicativos de progresso desenvolvimental futuro.

Os resultados do empenhamento dos pais durante os episódios de brincadeira são apresentados nas tabelas seguintes: Tabela 3, empenhamento dos pais em contexto familiar; Tabela 4, empenhamento dos pais em contexto de creche.

Tabela 3: Empenhamento dos pais nas situações de brincadeira em contexto familiar

Mês	Sensibilidade		Estimulação		Autonomia	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Dezembro	3,03	,59	3,11	,68	3,15	,55
Janeiro	3,23	,70	3,11	,85	3,00	,65
Fevereiro	3,53	,47	3,38	,71	3,42	,86
Março	3,69	,33	3,50	,76	3,69	,72
Abril	3,57	,49	3,26	,83	3,84	,92

Tabela 4: Empenhamento dos pais nas situações de brincadeira no contexto de creche

Mês	Sensibilidade		Estimulação		Autonomia	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Dezembro	3,73	,39	3,69	,48	3,65	,43
Janeiro	3,76	,53	3,88	,51	3,88	,46
Fevereiro	3,92	,45	3,73	,70	3,84	,66
Março	3,88	,71	3,88	,41	3,92	,64
Abril	4,03	,56	3,96	,48	4,07	,45

Como se pode verificar, encontramos um ligeiro aumento dos valores médios do empenhamento, quer no ambiente familiar, quer no contexto de creche, ao longo do projeto. Este pequeno aumento verifica-se em relação aos três indicadores: sensibilidade, estimulação e autonomia.

Os episódios de brincadeira que acima foram descritos pretendem ilustrar a evolução ocorrida nos comportamentos dos pais nas situações de brincadeira, nomeadamente como, neste exemplo ocorrido perto do final do projeto, a intervenção da mãe segue o interesse da criança e ocorre quando a criança olha para ela (sensibilidade), a interação mantém-se durante o tempo de várias trocas (estimulação: mãe faz perguntas e pedidos, diretivas de tipo segue) e, simultaneamente, é dado espaço e tempo à criança para prosseguir com os seus arranjos (alinhar as molas) e para que tome a liderança do jogo introduzindo os arranjos de pares (“duas”) (autonomia). Estes comportamentos contrastam com os descritos no episódio do início do projeto.

Finalmente, apresentamos os resultados do teste de correlação de Spearman que usámos para estudar a relação entre o envolvimento das crianças e o empenhamento dos pais (Tabela 5).

Tabela 5: Correlação entre o envolvimento das crianças e o empenhamento dos pais em episódios de brincadeira em contexto familiar e de creche

	Sensibilida- -de Família	Estimula- ção Família	Autono- mia Família	Sensibili- dade Creche	Estimula- ção Creche	Autono- mia Creche
Envolve- mento	,843**	,584*	,650*	,767**	,727**	,831**

\*p<.05; \*\*p<.001

Os resultados mostram uma correlação positiva e significativa entre o envolvimento das crianças e os três indicadores do empenhamento dos adultos, quer em contexto familiar, quer de creche, indicando que os pais que se mostram mais sensíveis, estimulantes e promotores da autonomia das crianças têm crianças que se envolvem mais tempo e a níveis mais sofisticados nas brincadeiras com os seus pais.

Estes resultados são consentâneos com os obtidos em estudos relacionando o envolvimento das crianças com os estilos de interação de profissionais adultos (de Kruif, McWilliam & Ridley, 2001; McWilliam, Scarborough & Kim, 2003, Pinto, 2006; Vaz da Silva, 2009), bem como estudos relacionando o envolvimento das crianças com os comportamentos interativos maternos (Aguiar, 2006).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo retrospectivamente, a escolha de momentos de brincadeira como estratégia adotada neste projeto de intervenção foi um dos mais importantes fatores de sucesso. Em primeiro lugar, por se tratar de uma atividade que é comum aos dois contextos de vida da criança, o contexto familiar e a creche. É uma atividade familiar e que faz parte das rotinas. Em segundo lugar, por ser uma atividade que proporciona prazer e satisfação, oferece oportunidades de interação que contribuem para a atualização e fortalecimento de laços emocionais entre os participantes envolvidos.

Estes dois aspetos terão facilitado a adesão e o envolvimento dos pais no projeto de intervenção, bem como contribuído para a ultrapassagem dos constrangimentos inicialmente sentidos.

Finalmente, a adoção de momentos de brincadeira como estratégia de implementação do projeto vem coincidir com aspetos centrais de práticas desenvolvimentalmente adequadas: a centralidade da criança e as brincadeiras como uma das suas principais atividades, mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento (Kishimoto, 2010; Marques, 2010; NAEYC, 2009; Vasconcelos, 2012). Este terá sido também um importante fator de sucesso deste projeto.

A dinâmica de trocas e de cooperação entre pais e profissionais desenvolvida ao longo do projeto de intervenção foi de uma grande riqueza, testemunhada em inúmeras entradas no caderno de registos (preenchido pelos pais) e nas notas de campo (preenchidas pela educadora), sendo indicativa da qualidade do serviço de educação de que todos beneficiaram

(Shonkhoff & Phillips, 2000). Julgamos, por isso, que o projeto de intervenção terá tido, igualmente, um impacto sobre a qualidade do serviço educativo.

As maiores oportunidades de participação conjunta em momentos de brincadeira entre pais e filhos tiveram efeitos sobre o comportamento dos adultos (pais) que se traduziram, designadamente, num maior domínio de comportamentos de interação desenvolvimentalmente adequados (Bertram & Pascal, 2005; NAEYC, 2009). Este é um resultado que se espera vir a ter continuidade após a conclusão do projeto, com potenciais efeitos no desenvolvimento das crianças.

Apesar do tempo de duração do projeto não ser suficiente para que possam ser demonstradas mudanças desenvolvimentais (resultados desenvolvimentais), a medida de envolvimento, focada nos processos (Laevers, 2005), é considerada um bom indicador do desenvolvimento, sendo descrita como condição necessária, se não suficiente, para que ocorram progressos (McWilliam et al., 1985). E constitui-se como uma ferramenta de grande potencial na monitorização das práticas pelos profissionais porque indicador da qualidade dos serviços na perspetiva de “baixo para cima” (Katz, 1998), isto é, na perspetiva das crianças. Como sugere Laevers (2005), as variáveis de processo, como o envolvimento, proporcionam um feedback imediato sobre a qualidade das intervenções dos adultos, bem como sobre o seu potencial impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

#### Referências bibliográficas

- Aguiar, C. (2006). *Comportamentos interactivos maternos e envolvimento da criança*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia do Desenvolvimento e Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Texto não publicado.
- Aguiar, C., Cruz, O., Barros, & Bairrão, J. (2005). Perfis interactivos maternos e envolvimento das crianças em contexto de creche. In J. Bairrão (Coord.), *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos* (pp. 74-97). Porto: LIVPSIC.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bairrão, J. (1998). “O que é a qualidade em educação pré-escolar?”. Ministério da Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Barros, L. (2003). *O envolvimento da criança de 3 anos em grupos heterogêneos. Um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança: Tese de Mestrado.
- Bertram, T., & Pascal, C. (coord.) (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Carvalho, M. (2013). *Situações de jogo/brincadeira: Promoção de interações desenvolvimentalmente estimulantes entre adultos (pais e profissionais) e crianças em idade de creche*. Projeto de Intervenção de Mestrado em Intervenção Precoce, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- de Kruijff, R. E. L., & McWilliam, R. A. (1999). Multivariate relationships among developmental age, global engagement, and observed child engagement. *Early Childhood Research Quarterly, 14*, 515-536.

- de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (2001). *Teachers' interaction behaviors with toddlers and preschoolers*. University of North Carolina at Chapel Hill. Texto não publicado.
- Dunst, C.J., & McWilliam, R.A. (1988). Cognitive assessment of multiply handicapped young children. In T.D. Wachs, & R. Sheehan (Eds.), *Assessment of young developmentally disabled children* (pp. 213-238). New York: Plenum Press.
- Catarsi, E. (2013). A “educação das famílias” na Toscana. *Infância na Europa*: edição especial.
- Folque, M. A. (2012). Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) – um referencial com potencialidades múltiplas. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 14-19.
- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vigotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 8-10.
- Guerreiro, A., & Sousa, M. (2004). Projeto “Entre Mães”. *Cadernos de Educação de Infância*, 69, 21-46.
- Hill, N., & Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychology*, 4, 161-164.
- Instituto da Segurança Social. (2005). *Modelos de avaliação da qualidade*. Creche.
- Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre qualidade. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 15-40). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 4-7.
- Laevers, F. (1994). *The leuven involvement scale for young children LIS-YC*. Belgium: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. (2005). *Deep level-learning and the experiential approach in early childhood and primary education*. Katholiek Universiteit Leuven, Research Center for Early Childhood and Primary Education. Acedido em 14 de março, 2014, de [http://cego.inform.be/InformCMS/custom/downloads/BO\\_D&P\\_Deep-levelLearning.pdf](http://cego.inform.be/InformCMS/custom/downloads/BO_D&P_Deep-levelLearning.pdf).
- Mascarenhas, M. P.; Pinto, A., & Bairrão, J. (2004). O registo do envolvimento de grupo. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Coord.), *X Conferência Internacional – Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 208-215). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Marques, A. (2010) “Jogo de luta ou luta a sério?” Como distinguir para decidir? *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 24-30.
- Matos, T.; Silva, A.; Neves, D.; Martins, I.; Tavares, L.; Matos, M., & Banza, R. (2010). Direito à educação desde o nascimento. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 42-45.
- McWilliam, R. A., Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 50-71.
- McWilliam, R.A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (pp. 230-255). New York: McMillan Publishing C.

- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education, 15*(2), 123-147.
- McWilliam, R. A., Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 3*, 50-71.
- McWilliam, R. A., & Scarborough, A. (1997). *Global and observed engagement in young children with and without disabilities*. University of North Carolina at Chapel Hill. Texto não publicado.
- McWilliam, R. A., Scarborough, A., & Kim, H. (2003). Adult interactions and child engagement. *Early Education and Development, 14*, 7-27.
- Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- NAEYC (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through 8*. Washington, DC: Author.
- NAEYC (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through 8*. Washington, DC: Author.
- OECD (2008) OCDE Indicators [online]URL:[http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_41266761\\_1\\_1\\_1\\_1,00](http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00).
- Pinto, A. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Texto não publicado.
- Portugal, G. (1998). Qualidade da Creche e Organização do espaço físico, materiais e equipamentos. *Cadernos de Educação de Infância, 48*, 25-27.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 45-57). Lisboa: CNE.
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Ridley, S.M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development, 12*, 209-224.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vigotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades, 23*(2), 176-180.
- Santos, L. (1999). "Os tempos lúdicos". *Cadernos de Educação de Infância, 49*, 13-15.
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalhos por projeto na educação de infância. Mapear aprendizagens. Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vaz da Silva, F. (2009). *Contributos para a compreensão do desenvolvimento sócio-cognitivo de crianças surdas*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia do Desenvolvimento e Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Texto não publicado.
- Vigotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes.

## **O impacto do Modelo Touchpoints – das representações do educador de infância à construção de uma parentalidade confiante.**

**Ana Sofia Castelão\***, **Débora Pinto\*\*** e **Marina Fuertes\*\*\***

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\* [deborarquelfreitas@hotmail.com](mailto:deborarquelfreitas@hotmail.com)

\*\* [sofiacastelao@gmail.com](mailto:sofiacastelao@gmail.com)

\*\*\* [marinaf@eselx.ipl.pt](mailto:marinaf@eselx.ipl.pt)

### **Resumo**

Na esteira dos estudos sobre a relação creche-família e sobre o modelo Touchpoints, surgiu o interesse de elaborar uma investigação-ação, na qual se pretende implementar práticas reflexivas Touchpoints e avaliar o seu impacto na satisfação dos pais, das educadoras de infância, no desenvolvimento infantil, na qualidade do contexto educativo, nas rotinas da família e no desenvolvimento das crianças. Para o efeito e assumindo um duplo papel enquanto educadoras de infância e investigadoras, foram convidados a participar neste estudo 22 pais de 23 crianças, com idades compreendidas entre os 13 e os 33 meses, que frequentam as salas de creche onde exercemos a nossa atividade profissional, em duas instituições distintas.

Esta investigação assentou em quatro fases de trabalho, de forma a cumprir os objetivos propostos: 1ª) a recolha de dados, antes da formação em Touchpoints, recorrendo aos seguintes instrumentos e observações: Escala de Desenvolvimento Infantil Growing Skills II, observação da interação pais-criança com a escala Care-Index, avaliação da satisfação dos pais e das educadoras com a Parent Caregiver Relationship Scale (PCRS), avaliação do contexto educativo com a ITERS-R, e os Mapas de Rotinas Semanais da família; 2ª) formação Touchpoints com uma equipa interdisciplinar; 3ª) Práticas reflexivas Touchpoints – as educadoras como agentes de mudança refletem sobre as suas práticas com guiões prévios e coaching (supervisão com formadores que visitaram a creche, a equipa educativa e a sala da educadora); 4ª) repetição da recolha de dados no final do projeto.

O estudo indicou que o desenvolvimento infantil, as relações pais-filhos, as rotinas familiares, a satisfação pais-educadoras e educadoras-pais, assim como a própria prática das educadoras, mudaram após o treino com as práticas reflexivas em Touchpoints. Embora estes resultados não possam ser generalizados e o controlo das variáveis seja afetada por uma metodologia de investigação-ação (portanto, não podemos inferir que todos estes ganhos se devem às práticas reflexivas Touchpoints), os principais resultados obtidos neste estudo permitem-nos repensar formas de relacionamento entre a creche e a família e sobre o impacto que a prática reflexiva dos educadores de infância pode ter na qualidade destas relações. Julgamos que a presente investigação suscita questões sobre a relação educadores-pais e sobre o contributo das práticas reflexivas em Touchpoints nas práticas de creche.

**Palavras-chave:** Criança; Famílias, Creche, Qualidade, Modelo Touchpoints.

## INTRODUÇÃO

Tendo presente que “ (...) a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis (...)” (Homem, 2002, p. 36), as relações educador/família devem construir-se de forma sólida, num clima pautado pela confiança, respeito e cumplicidade, de forma contínua e com base numa parceria rica e ativa, para que juntos atinjamos o objetivo principal da relação escola/família: uma educação de qualidade para todas as crianças. Com efeito, “As crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto escolar” (Hohmann & Weikart, 2009, p.99).

Com vista à valorização da Educação em Creche, a Recomendação 3/2011 do Conselho Nacional de Educação, veio sublinhar a importância da educação dos 0 aos 3 anos, reforçando também o papel da família como primeiro agente educativo das crianças, tal como refere Vasconcelos (2012, p.9) “A educação dos 0 aos 3 anos não pode, pois, ser obrigatória, mas deve ser universal, de modo a que as famílias disponham de serviços de alta qualidade a quem entregar os filhos (...) Pais e mães, enquanto parceiros competentes na educação dos seus filhos, devem, desde o primeiro instante, fazer parte efetiva da dinâmica institucional e estabelecer relações de cumplicidade com os profissionais.”. No presente artigo, pretendemos contribuir para a reflexão sobre a relação entre o educador e as famílias, e sobre o papel do educador no apoio às famílias.

## A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM CRECHE

A creche é para muitas crianças o seu primeiro contexto educativo durante uma fase crítica do seu desenvolvimento. Bronfenbrenner (1979) sublinha a importância de se olhar para os contextos naturais de modo a compreendermos as condições de desenvolvimento das crianças.

Reconhecendo que a creche constitui o primeiro contexto organizado, exterior ao seu círculo familiar, na qual a criança poderá ter as suas primeiras experiências de socialização e de ambiente educativo mais formal, esta deve constituir-se como um prolongamento à família e como uma resposta social onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente, tal como define o Guião Técnico da Direção Geral de Ação Social (Rocha, Couceiro, & Madeira, 1996).

A investigação indica que as experiências iniciais dos bebés e crianças ao longo dos seus primeiros anos, têm um impacto determinante no seu desenvolvimento subsequente (Brazelton & Greenspan, 2002, p.12). Pinto, Grande, Novais e Bairrão (2005) defendem que os cuidados adequados durante a primeira infância trazem benefícios para toda a vida.

Se a creche é um contexto socialmente significativo na educação da criança, importa conhecer a sua qualidade e saber em que medida o contexto de creche pode ter um papel determinante no desenvolvimento das crianças. No estudo sobre “A Educação da Criança dos 0 aos 12 anos” (CNE, 2009), Portugal afirma: “Se 3/4 do cérebro humano se desenvolve desde o nascimento, em relação direta com o meio exterior, significa que a evolução equipou o ser humano com um “cérebro ecológico”, dependendo ao longo de toda a vida do contexto de desenvolvimento. Nesse mesmo sentido, não haverá, mesmo do ponto de vista neurológico, uma única forma correta de promover um bom desenvolvimento, pois cuidados calorosos e responsivos podem tomar várias formas, dependendo do contexto social, cultural e emocional do desenvolvimento” (p. 39).

A literatura indica que para que creche tenha um impacto positivo no desenvolvimento infantil, a sua qualidade deverá ser muito boa ou excelente (revisão em Fuertes, 2010). Com efeito, a literatura tem indicado que a *qualidade em creche* é obtida através de: baixo rácio adulto-criança, boas infraestruturas, profissionais empenhados e qualificados, currículo integrador de todos os domínios do desenvolvimento e domínios da educação de infância, bem como práticas e currículo organizados em parceria com a família (nuclear e alargada), com a comunidade e outros serviços ligados à infância. (e.g., Aguiar, 2006; Bairrão, 1992, 1999, 2001; Burchinal et al., 2002; Early et al., 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Levental et al., 2000; Mckey, et al., 1985; Vasconcelos, 2008; Peisner-Feinberg et al., 2001; Portugal; 2011; Yoshikawa, 1994; Zigler, 1987 citados em Fuertes 2010). Assim, a relação escola-família surge como uma variável mediadora nalguns trabalhos e como uma associação direta à qualidade noutros trabalhos

Proporcionar estabilidade, segurança emocional e oportunidades significativas de socialização são, sem dúvida, prioridades da creche, como é referido na Recomendação 3/2011 do Conselho Nacional de Educação. É com base em assegurar estes pontos decisivos de bem-

estar e desenvolvimento da criança, que o trabalho de um educador e de toda uma equipa em creche deve apontar, melhorando as relações com as famílias (parceiro efetivo das práticas do educador).

### **O MODELO TOUCHPOINTS**

Os Touchpoints, desenvolvidos a partir dos anos 70, com base na experiência clínica de Berry Brazelton, são identificados como períodos críticos do desenvolvimento (Brazelton, 1998; Gomes-Pedro, 2005). A perspetiva deste modelo reconhece o desenvolvimento como um processo com os avanços e os retrocessos, baseados em dados de investigação.

Associado ao modelo desenvolvimental, é proposto um modelo de trabalho com as famílias que permite a construção de relações de confiança entre os profissionais e famílias, influenciando, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança (Brazelton & Sparrow, 2003). Viver com a criança que se desenvolve, investindo no que ela é e no que virá a ser, ao mesmo tempo que se adapta a todo o processo de ser pai ou mãe, desencadeia emoções intensas nas famílias. Ao entrar no mundo da relação pais-criança lida-se com a vida emocional interior de cada um dos pais.

Os períodos acentuados de desenvolvimento nos primeiros três anos (“explosão”) são seguidos de períodos de pausa, nos quais as competências adquiridas são aperfeiçoadas (Brazelton & Sparrow, 2003). O modelo Touchpoints está organizado em torno de uma sequência de desenvolvimento e de mudanças na vida familiar. Para Brazelton, do ponto vista relacional, os períodos críticos são inesperados e são oportunidades para os profissionais fortalecerem a sua relação com os pais e de ajudarem os pais na sua relação com os filhos (1998).

O modelo Touchpoints é um modelo de apoio à família que acredita e reforça o sentido de competência das mesmas, no entanto, não só não é um modelo prescritivo com direções exatas para os profissionais, como também não é prescritivo para os pais. O profissional ouve os pais, valoriza as suas forças e acompanha (se solicitado) na procura de soluções, guiado por um conjunto de princípios (e.g., “valorize a sua relação com os pais”). É importante salientar que o profissional não se substitui aos pais nem lhes deve apontar caminhos. Por exemplo, não cabe aos técnicos terem opiniões sobre quando tirar a fralda, se colocar a creche criança na creche, etc., cabe sim ouvir as preocupações e ajudar os pais a beneficiarem da solução escolhida e, especialmente, estar atento às necessidades da criança, de modo a promover o seu bem-estar e desenvolvimento.

### **ESTUDO EMPÍRICO**

No âmbito da relação creche-família, pretendeu-se com este estudo exploratório de investigação-ação implementar o programa Touchpoints na promoção da relação de confiança e parceria entre as educadoras e os pais das crianças que frequentam as suas salas. Neste

sentido, procurou-se analisar as diferenças na relação educadora-família, antes e após a implementação do Programa Touchpoints em creche. Concomitantemente, estudamos o desenvolvimento infantil, a qualidade do contexto educativo, a qualidade da relação dos pais e filhos e as rotinas familiares. Anteriormente já tinha sido desenvolvido em Portugal, um projeto de práticas reflexivas em creche com o modelo Touchpoints, mas sem avaliação antes e após o treino com uma natureza de projeto educativo envolvente da comunidade educativa e pais (Brito, 2011), já no presente estudo incluímos essa experiência e expandimos em dimensão e na sua natureza investigativa contrastando duas realidades distintas.

### **ESTUDO QUALITATIVO E QUANTITATIVO SOBRE A INFLUÊNCIA DO MODELO TOUCHPOINTS NA RELAÇÃO EDUCADOR-FAMÍLIA.**

Como questão de partida procurámos indagar de que modo o modelo Touchpoints poderá promover uma relação de confiança entre crianças e educadores, entre educadores e famílias e entre crianças e pais. O modelo Touchpoints reconhece que o desenvolvimento da criança está intimamente ligado ao significado que os cuidadores atribuem aos diversos acontecimentos do desenvolvimento nesse mesmo contexto. Ou seja, paralelamente ao processo de desenvolvimento na criança existe um processo nos pais, de antecipação e adaptação.

Poderá o modelo Touchpoints ajudar educadores e pais a trabalhar em equipa, de modo a todos se implicarem na criação um contexto de relações de confiança?

Que impacto terá o modelo Touchpoints nas representações do educador?

Até que ponto as práticas reflexivas do educador, segundo o modelo Touchpoints e uso dos princípios na sua prática com as famílias, altera e pode ajudar a promover a qualidade do contexto educativo e mudanças na família com consequências para o desenvolvimento infantil?

### **Metodologia**

A metodologia utilizada neste estudo assenta no modelo de Investigação-Ação. Segundo Katz & Chard (1997), a metodologia de investigação-ação tem como base a necessidade de intervir numa determinada situação e de a melhorar, implicando, conseqüentemente, a investigação dessa mesma situação. Para isso é imprescindível que haja uma articulação simultânea entre a prática e a teoria, através “de uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticas, para melhorar a prática” (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20).

Esta investigação assentou em três fases distintas: 1º) recolha de dados antes da intervenção, realizada por uma investigação externa e cega relativamente aos objetivos de estudo (cerca de um mês), 2º) Formação das Educadoras em PRT (cerca de dois meses), 3º) Implementação da Intervenção Touchpoints com as famílias e das práticas Reflexivas das educadoras (cerca de 4 meses) e 4º) Repetição da primeira fase após a intervenção (cerca de um mês).

Assim, procedeu-se à seguinte recolha de dados, antes e após a Formação em Touchpoints: aplicação da Escala Growing Skills II (Bellman et al., 1985), com o objetivo de recolher dados sobre o desenvolvimento das crianças; aplicação do Care-Index (Crittenden, 2003) de modo a recolher dados sobre a interação entre pais/filhos e/ ou mães/filhos; aplicação da Parent Caregiver Relationship Scale (Elicker, Noppe & Fortner-Wood, 1997) para recolher dados sobre a relação entre pais/educadora e educadora/pais; aplicação da Escala ITERS-R (Harms et al., 1990) para recolher dados sobre a qualidade do contexto educativo; elaboração por parte das famílias de uma Ficha de Anamnese, contendo dados demográficos; elaboração por parte das famílias de um Mapa de Rotinas Semanal (Fuertes, 2012); preenchimento, por parte das educadoras de Fichas de Prática Reflexiva semanal do treino de formação sobre Modelo Touchpoints (Brazelton Touchpoints Project, 2006) posteriormente analisadas através de análise de conteúdo; treino de formação do Modelo Touchpoints, dado pela equipa dos Touchpoints; elaboração de dois ciclos de diários reflexivos durante seis semanas (antes e após o treino).

O estudo integra dados qualitativos e quantitativos no intuito de descrever os processos e os fenómenos decorrentes das práticas educativas implementadas. As análises qualitativas tiveram como objetivo analisar as representações das educadoras ao longo da implementação, enquanto as análises estatísticas foram aplicadas para comparar os totais ou as médias obtidas nos instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil, da qualidade do contexto educativo, da qualidade dos contextos de vida da criança e da qualidade das interação criança/família, recorrendo ao programa informático Statistical Package for the Social Sciences – SPSS (versão 19.0).

### Participantes

Participaram nesta investigação duas Educadoras de Infância e Mestrandas em Intervenção Precoce (investigadoras participantes) e 22 famílias com filhos a frequentar a creche, em duas Instituições distintas e com características muito diferentes entre si (ver quadro 1)

Quadro 1- Participantes

	Instituição A	Instituição B
Crianças	- 11 crianças com idades compreendidas entre os 13 e os 33 meses (Média= 24m e d.p.= 21m) - 7 meninas e 4 meninos - 5 crianças primogénitas e 6 tinham irmãos	- 12 crianças com idades compreendidas entre os 22 e os 31 meses (Média= 27m e d.p.= 9m) - 6 meninas e 6 meninos - 2 crianças primogénitas e 10 tinham irmãos

Escolaridade das mães predominante	Ensino básico e secundário	Secundário e Superior
Estatuto socioeconómico das famílias predominante	Baixo e Muito Baixo	Médio e Médio-alto
Residência das famílias	Meio Urbano	Médio Suburbano
Fatores de Risco	Prevalência elevada de desemprego ou de emprego precário. É um bairro social com problemas de criminalidade, pobreza, toxicodependência e falta de integração social (Terreiro, 2009).	Nenhum assinalável, no entanto podemos salientar o facto destas famílias terem horários de trabalho bastante alargados, assim como não terem familiares perto da sua área de residência que lhes possam prestar apoio em caso de necessidade.

## Resultados

Dos instrumentos aplicados antes e depois do treino, obtivemos resultados diferentes em ambas as instituições. Resultados sobre as representações dos educadores, sobre o desenvolvimento infantil, sobre a qualidade das relações e sobre os contextos de vida das crianças.

Quadro 2 - Resultados

	Instituição A	Instituição B
Desenvolvimento infantil	Após o treino as crianças melhoraram nas seguintes áreas do desenvolvimento: <b>Locomoção:</b> (Z=-2.649, p=0.007; 8.80 vs 12.27). <b>Manipulação:</b> (Z=7.415, p=0.001; 13.40 vs 17.36). <b>Visão:</b> (Z=-2.825, p=0.005; 15.55 vs 12.40).	Após o treino, os resultados indicam que as crianças evidenciaram melhorias na área <b>Manipulação:</b> (Z=-2,283, p=0,022; 21,33 vs 18,92).

ATAS DO II ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO E ENSINO  
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

---

	<p><b>Audição:</b> (Z=12.429, p=0.001; 14.73 vs 8.80).</p> <p><b>Fala:</b> (Z=11.732, p=0.001; 15.18 vs 6.90).</p> <p><b>Interação</b> (Z=-1.730, p=0.01; 18.00 vs 16.00).</p> <p><b>Autonomia,</b> (Z=-1.73, p=0.03; 14.18 vs 11.70).</p> <p><b>Cognição</b> (Z=-6.484, p= 0.001; 19.00 vs 12.10).</p>	
Qualidade das relações pais-educadoras e educadoras-pais	A correlação entre os valores obtidos pelos pais e educadores na escala de satisfação parental é positiva, e estatisticamente significativa (R= 0.628; p=.070)	Em média, a satisfação dos pais aumentou ligeiramente após o treino (127,58 vs 131,75), assim como a satisfação da educadora na qual também se verificou um ligeiro aumento (119,67 vs 121,25) após a aplicação do modelo Touchpoints mas não significativamente.
Qualidade das relações com a criança	<p>Constatamos que após o treino se verificaram melhorias significativas na qualidade das relações mãe-filho/pai-filho, assim o valor da sensibilidade aumentou assim como a cooperação das crianças, não sendo o seu valor estatisticamente significativo.</p> <p>No entanto, a diminuição nos comportamentos de inibição das crianças foi quase significativa (p= 0.059).</p>	<p>Constatamos que após o treino se verificaram melhorias significativas na qualidade das relações mãe-filho/pai-filho, na Sensibilidade dos pais (t(8)= -1,890; p=0,01),</p> <p>Cooperação das crianças (t(8) = -2,294, p= 0,05).</p>
Qualidade do contexto educativo	Manteve-se no nível Bom	Manteve-se no nível Bom
Qualidade dos contextos de vida da criança	Após o treino, verificamos um aumento significativo das rotinas bem-sucedidas por parte das famílias (166 tarefas vs 225 tarefas), maior previsibilidade e maior partilha de tarefas entre os pais (48 vs 60).	Após o treino, verificamos um ligeiro aumento das rotinas bem-sucedidas por parte das famílias (243 tarefas vs 256 tarefas), maior previsibilidade e maior partilha de tarefas entre os pais (68 vs 110).

Verificámos assim, a partir da análise dos quadros acima, que os resultados mais significativos foram diferentes em ambas as instituições, no desenvolvimento infantil, obtido através da Escala Growing-Skills, a instituição A apresenta uma evolução significativa depois do treino ao contrário da instituição B.

Por sua vez a instituição B, melhorou o grau de satisfação dos pais avaliado pela PCRS, enquanto a instituição A desceu nalguns pontos.

Na qualidade das relações com a criança, avaliada com o Care-Index, em ambas as instituições o desenvolvimento foi significativo depois do treino Touchpoints.

Onde se verifica uma evolução semelhante é nos contextos de vida das crianças, onde se registaram mudanças e evoluções significativas em ambos os contextos.

Podemos observar que nas reflexões de ambas as educadoras o modelo Touchpoints teve impacto, criando nestas uma consciência reflexiva que resultou numa melhoria da qualidade das relações com as famílias e foi resultado de uma construção de uma parentalidade confiante.

#### **Discussão dos resultados**

O objetivo das práticas reflexivas é ajudar o educador a repensar a sua prática educativa. Esta metodologia aliada ao treino em TP, pode contribuir para que o educador reflita sobre a sua relação com os pais e sobre as estratégias que usa para reforçar o sentido competência das famílias. Num processo diário e contínuo, esta reflexão é progressivamente integrada na própria acção (*reflexão na acção*). No nosso estudo procuramos perceber: Até que ponto o modelo Touchpoints podia beneficiar o desenvolvimento da criança, a relação entre a criança e os pais e a qualidade do contexto educativo em duas salas de creche? Igualmente, analisamos as reflexões do educador e procuramos saber se a forma como o educador pensava sobre a sua prática se alterou ao longo da sua prática. Num vertente de intervenção, dois educadores participantes foram treinados e implementaram a abordagem de intervenção Touchpoints na sua relação com as famílias e num âmbito de investigação avaliamos antes e depois desta intervenção o desenvolvimento infantil, a qualidade das relações e a qualidade dos contextos.

Em primeiro lugar, o nosso estudo identifica (ainda que não generalizáveis) mudanças distintas nos dois contextos. Com efeito, este projeto foi aplicado em duas realidades e educativas e sociais muito distintas e os resultados obtidos foram igualmente distintos. No grupo de famílias com graves problemas socioeconómicos, as melhorias no desenvolvimento das crianças depois de implicar os pais na prática do educador e de reforçar positivamente a sua parentalidade foram evidentes em apenas 3 meses de intervenção. A salientar também melhorias em termos da interação entre os pais e as crianças e, especialmente, nas rotinas diárias (com maior implicação dos pais e menos rotinas percebidas pelos pais como mal sucedidas). Estes resultados indicam que ações preventivas e suportadas em modelos de reforço de competências podem ser bem-sucedidos e beneficiar o desenvolvimento das

crianças. Não obstante, os pais tornam-se mais conscientes dos seus direitos de participação e mais exigentes e novas formas de atuação devem ser novamente repensadas num constante desafio ao educador.

Para o grupo de crianças e pais da segunda instituição, os ganhos em termos de desenvolvimento das crianças são mais ténues porque o ponto de partida era bastante melhor. As melhorias fazem-se sentir na equipa educativa e na sua relação com os pais. Verificou-se um trabalho de parceria com os pais mais coeso, dinâmico e com mais união por parte de toda a equipa educativa, não só envolvendo os pais participantes da amostra, mas todas as famílias da instituição. Estes momentos de partilha e esta mudança de paradigma na instituição não duraram apenas o tempo de realização desta investigação, mas perduram ainda na atualidade, com o objetivo de continuar a ser cumprido, pois consideramos o modelo Touchpoints uma mais-valia na nossa relação com as famílias e com as crianças.

Para além deste trabalho de natureza quantitativo, as educadoras elaboraram diários com reflexões sobre a forma como abordavam os pais e sobre as respostas dos pais. “Thinking on our feet”, foi esta reflexão na ação que decorreu antes e depois do treino Touchpoints. Todos os momentos e em cada situação do dia-a-dia é encarada como uma oportunidade para agir segundo os pressupostos Touchpoints, e mais importante para valorizar, para acolher e para colaborar com as famílias (Singer & Hornstein, 2010).

As reflexões do educador, foram feitas em vários momentos e sobre assuntos específicos, todos eles relacionados com a prática diária do educador e com a relação que este mantém sobre a família.

A análise de conteúdo destes documentos indicou mudanças nas representações das educadoras que participaram no projeto nomeadamente:

- As famílias e os pais passaram a estar mais presentes nas suas reflexões (foram mais vezes citadas após o treino Touchpoints), por ventura as educadoras passaram a estar mais despertas para as questões da família e não só para as questões da criança;
- O feedback dado pelos pais é mais vezes integrado nas reflexões após o treino (“depois de ouvir a opinião dos pais da Ana, decidi implementar as suas sugestões de...”);
- OS princípios e pressupostos Touchpoints são mais vezes citados e integrados nas reflexões após o treino;
- As duas educadoras referem que passaram a gerir com maior intencionalidade o tempo, a disponibilidade e o interesse por estar com as famílias;
- Verifica-se também uma mudança nos próprios objetivos e práticas pedagógicas;
- Nalgumas reflexões as educadoras referem mudanças nos valores profissionais nomeadamente na relação com as famílias e no trabalho em equipa .

Estas preocupações e alterações, que entendemos como o núcleo duro do seu respeito e sentido de responsabilidade perante a criança até aos 3 anos (Goffin, 1989), sinalizam o nosso

investimento no desempenho de uma atividade profissional e constituem-se como um indicador do nosso nível de empenho, definindo a relação entre a tomada de consciência da dimensão moral e ética da profissão (Beyer, 1997) e os processos de crescimento profissional (Oliveira-Formosinho, 1998). Estes últimos, sendo marcados como explicitámos, pela reflexão e tentativa de reformulação das assunções prévias sobre a nossa profissionalidade e sobre a creche como lugar de crescimento para as crianças e para as famílias, definem-se, como todos os processos de crescimento, pelo seu carácter inacabado, testemunhando uma trajetória que é, em si mesma, geradora de conflitos, tensões e até, em certos momentos, de sentimentos de inadequação pessoal e profissional.

A análise de conteúdo indicou alterações ao nível das nossas notas no diário reflexivo antes e após o treino. Foram identificados valores subjacentes à nossa prática, depois do treino é notória a inclusão de palavras-chave (reflexões na ação, pensar, repensar, articular, necessidade, valorizar, partilhar...). “Uma prática reflexiva metódica inscreve-se no tempo de trabalho como uma rotina. Não uma rotina sonífera, uma rotina paradoxal, um estado de alerta permanente. Por isso, ela tem necessidade de disciplina e de métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, escolher opções novas” (Perrenoud, 1999)

Em suma, julgamos com este estudo contribui para a reflexão sobre a importância das relações educador-família e sobre a importância da integração de um modelo relacional. Com efeito, tanto quanto sabemos, trata-se de um estudo original e pioneiro, nunca havia sido feito em paradigma de investigação-ação em práticas reflexivas com as medidas usadas. Foram obtidos bons resultados ainda que muito exploratórios. Contudo, a generalização destes resultados requeria uma amostra maior, maior controlo das variáveis, um outro desenho experimental incluindo um grupo de controlo para comparação. Por fim, consideramos esta linha de estudos embora com limitações contribui para a aproximação entre a investigação e praxis educativa e para a promoção da qualidade no contexto de creche. A educação em creche ocorre num período crítico do desenvolvimento infantil (os primeiros três anos), deve ser cuidadosamente aproveitada como um bem social.

## **LEGISLAÇÃO**

Despacho Normativo nº 99/89. Normas Reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos. Diário da República – I Série – Nº 248 de 27 de Outubro de 1989.

Decreto-Lei nº 119/1983. Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social. Diário da República – I Série – Nº 46 de 25 de Fevereiro de 1983.

Lei nº 5/97. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República – I Série- A, Nº 34 de 10 de Fevereiro de 1997.

Portaria n.º 262/2011. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Diário da República – I Série, N.º 167 de 31 de Agosto de 2011.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, C., Bairrão, J. & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.

Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2006). *A Escola em Portugal. Novos Olhares, outros Cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Assis, M. & Fuertes, M. (2011). *Porque optam os pais pela creche? Estudo acerca das opções e papéis dos pais em contexto de creche*. Comunicação Encontro do CIED.

Assis, M. (2012) *Representações e conceito dos pais sobre a qualidade da creche*. Tese de Mestrado: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.

American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington: APA.

Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Buysse, V. & Wesley, P. W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 27-47.

Bairrão, J. (1992). Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação: o caso da educação e cuidados pré-escolares. *Inovação*, 1, 41-58.

Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. (pp.41-88). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Bairrão, J. (2001). *The impact of pre-school and family socialization settings on child's development*. Comunicação apresentada no Congresso Europeu de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, Santiago de Compostela, Espanha.

Bardin L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, S., Aguiar, C., & Bairrão, J. (2006). A escala de avaliação do ambiente de creche – versão revista. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Coord.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos*. Vol. XI. (pp. 689-697). Braga: Psiquilíbrios.

Barros, S. A. (2007). *Qualidade em contexto de creche: Ideias e práticas*. Tese de Doutoramento: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Beeghly, M., Fuertes, M., Liu, C.H., Delonis, S. & Tronick, E. (2010). *Maternal Sensivity in Dyadic Context: Mutual Regulation, Meaning-Making, and Reparation*. D.W. Davis & M.C. Logsdon (Eds). *Maternal sensitivity: A scientific foundation for practice*. Hauppauge (pp. 59-83). NY: Nova Science Publishers, Inc.

Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., & Owen, M. T., (2007). Are There long-term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78, 2, 681-701.

Bogdan, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brazelton, T.B. (1998). *O grande livro da criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.

Brazelton, T.B. (1999). *How to help parents of young children: the touchpoint model*. *Journal of Perinatology*, 19, (6), s6, s7.

Brazelton, T.B. & Greenspan, S.I. (2002). *A criança e o seu mundo, requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Brazelton, T. B. & Sparrow J. (2003) *The Touchpoints Modelo of Development*. Disponível em: [www.Touchpoints.org/](http://www.Touchpoints.org/). (Acedido a 3 de setembro de 2013).

Brazelton, T.B . (2005). Forças e expressões na família dos nossos dias: preparar o futuro. In Gomes Pedro, J., Nugent, J.K. Young, J.G. e Brazelton, T.B. (2005), *A criança e a família no séc. XXI*. Lisboa: Dinalivro.

Brazelton Touchpoints Project (2006). *Touchpoints in Reflective Practice Provider Workbook*. Boston, MA: Brazelton Touchpoints Centre.

Brazelton, T.B. & Cramer, B.G. (2007). *A relação mais precoce os pais, os bebés e a interacção precoce*. Lisboa: Terramar.

Brazelton, T. Berry. *Brazelton Touchpoints Approach*. Brazelton Touchpoints center. Disponível em: [www.Touchpoints.org/](http://www.Touchpoints.org/). (Acedido a 28 de agosto de 2013).

Brito Nascimento, A. T. ; Barbosa, M, Justo, J., Silveira Machado, R., Leitão, L., Goldsmith, T., Ferro Menezes, P. Fuertes, M. & Gomes Pedro, J. (2011) *O Impacto do Modelo Touchpoints na formação de profissionais em Intervenção Precoce*. Lisboa. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In Damon, W., & Lerner, R.M. (Ed), *Handbook of Child Development* (pp. 993-1028), 5<sup>th</sup> Edition.

New-York: John Wiley.

Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D.M., Clifford, R. (2000) Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science*, 4 (3), 149-165.

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, E.N. & Bryant, D., (2002). Relating Quality of Center-Based Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally. *Child Development*, 71, 2, 339-357.

Bryant, D., Maxwell, K., Poe, M., Peisner-Feinberg, E., & Bernier, K., (2003). *Smart Start and preschool child care quality in N C: Change over time and relation to children's readiness*. Disponível em: /www.fpg.unc.edu/smartsstart/reports/Child\_Care\_Quality\_2003.pdf. (Acedido a 10 de Outubro de 2013).

Bryant, D.M., Zaslow, M., & Burchinal, M. (2010). Issue in measuring quality programs. In P. Wesley & V Buysee (Eds.). *The quest for quality: Promising innovations for each childhood programs* (pp. 47-68). Baltimore, MD: Brooks Publishing.

Carmo, H. F., & Ferreira, M. M., (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.

Conselho Nacional de Educação. (2010). *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Estudos e seminários*. Conselho Nacional de Educação.

Correia, J. A. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, ex. 1, p. 81-110.

Cost, Quality & Child Outcomes Study Team. (1995). *Cost, Quality, and child Outcomes in Child care centers, Public Report* (2ª ed.). Denver: Economics Department, University of Colorado at Denver.

Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho, CIED.

Crittenden, P. M. (2003). *Care-Index Manual* (não publicado).

Cryer, D., Tietz, W., & Wessels, H. (2002). Parents' perceptions of their children's child care: a cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 259-277.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Routledge Falmer.

Delors, J. (coord.) (1999) - *Educação: Um Tesouro a Descobrir*: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO, MEC, Cortez Editora.

Direção Geral da Ação Social. (1996). *Creche. Guiões Técnicos, nº4*. Lisboa: DGAS, Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.

Elicker, J., Noppe, I.C., Noppe, L.D., & Fortner-Wood, C. (1997). The Parent-Caregiver Relationship Scale: Rounding out the relationship system in infant child care. *Early Education and Development*, 8, 1, 83-100.

Easterbooks, M. A., & Jacobs, F. (2007). *Touchpoints* early child care and education initiative final evaluation report. Medford, MA: Tufts University.

European Child Care and Education Study Group. (1997). *Quality in childcare services: Report on an EC childcare network technical seminar*. Recuperado em 15 fevereiro, 2008, de <http://www.childcarecanada.org/pubs/other/quality/index.html>.

Folque, M. A., & Siraj-Blatchford, I. (1996). Parents' view of quality in early childhood services in Portugal. *International Journal of Early Childhood*, 28, 2, 37-48.

Formosinho, J. (2010). Educação das crianças até aos três anos – Algumas lições da investigação. *Estudos e seminários*, 61-91.

Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. In *Estudos Educativos: Da Investigação à Formação – CIED*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.

Fuertes, M. (2011). A outra face da investigação: Histórias de vida e práticas de intervenção precoce. *Da Investigação às Práticas*, 1, 1, 89-109.

Fuertes, M. (2012) Mapa de rotinas não publicado. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Fundação Brazelton/Gomes-Pedro para as Ciências do Bebê e da Família. Disponível em: [www.fundacaobgp.com](http://www.fundacaobgp.com). (Acedido a 10 de Janeiro de 2013).

Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D., & LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 280-295.

Gomes, A.L., Correia, M., Oom P., & Gomes Pedro, J. (2001). *Crianças*. Lisboa. Liboa: ACSM Editores, Clínica Universitária de Pediatria, HSM.

Gomes-Pedro, J. (2005). *Para um sentido coerência na criança*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R.M. (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scale: Revised Edition*. New York: Teachers College Press.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Instituto da Segurança Social (2005). *Manual de processos-chave: Creche*. Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Instituto da Segurança Social (2005). *Modelo de avaliação da qualidade: Creche*. Ministério do Trabalho e da Segurança Social.
- Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre a qualidade. In Ministério da Educação (Ed.). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar (15-39)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lester, Barry M., and Joshua D. Sparrow (2010). *Nurturing Children and Families: Building on the Legacy of T. Berry Brazelton*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Maccoby, E. E., & Maccoby, N. (1954). The interview: A tool of social science. *Handbook of social psychology*, 1, 449-487.
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais. Ensinar e Aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: D.E.B., Ministério da Educação.
- Ministério do Trabalho e da Segurança Social; Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade; União das Misericórdias Portuguesas e União das Mutualidades Portuguesas. (2003). *Modelo de Avaliação da Qualidade – Creche*. Lisboa: Ministério do Trabalho.
- NAEYC. (2006). “NAEYC Develops 10 Standards of High-Quality Early Childhood Education”. Washington D.C. Disponível em [www.naeyc.org](http://www.naeyc.org). (Acedido a 27 de Setembro de 2013).
- NICHD Early Child Care Research Network (2003). Does Amount of Time Spent in Child Care Predict Socioemotional Adjustment During the Transition to Kindergartens?. *Child Development*, 74, 4, 976-1005.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development: Results of the NICHD study of early child care and youth development*. NY: Guildford Press.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. Análise Psicológica*, I, (XXII), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as prerspetivas das crianças. In J. Oliveira Formosinho (Ed.) *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Pardal, L., & Correia, S. (1995). *Técnicas de pesquisa em Ciências Sociais*. Porto: Areal Editores.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child development*, 72(5), 1534-1553.

Pessanha, M.; Aguiar, C., & Bairrão J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 204-214. Phillips, D., McCartney, K. & Scarr, S. (1987). Child-care quality and children's social development. *Development Psychology*, 23, 4, 537-543.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2005). Análise de dados para ciências sociais a complementaridade do SPSS. Lisboa. Edições Sílabo.

Pimentel, J. S., (2010). Atendimento e intervenção precoce a crianças em risco dos 0 aos 3 anos: Em busca da qualidade. *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos: Estudos e seminários*, 121-128.

Pinto, A.I., Grande, C., Novais, I., & Bairrão, J. (2005). Interações educador-criança em contexto de creche. Uma abordagem qualitativa. In J. Bairrão (Coord.), *Desenvolvimento: contextos familiares e Educativos: Resumo de Projetos*. Porto: Livpsic.

Portugal, G., (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

Post J. e Hohmann, M. (2007). *Educação de bebês em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rocha, M. B. P., Couceiro, M. E., & Madeira, M. I. R. (1996). *Guiões Técnicos. Creche – Condições de implementação, localização, instalação e funcionamento*. Lisboa: Direção Geral da Ação Social.

Sameroff, A., & Fiese, B. (2000). Transactional regulation and early intervention. In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press

Santos, J. (1983) *Ensaio sobre Educação II. O falar das letras*. Lisboa. Livros Horizonte..

Singer, J., & Hornstein, J. (2010). The *Touchpoints* Approach for Early Childhood Care and Education Providers. In B. M. Lester & J. D. (Eds.). *Nurturing Children and Families: Building on the Legacy of T. Berry Brazelton* (pp. 288-299). Blackwell.

Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (2000). *From neurons to neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tadeu, B. (2012) *A Qualidade das Salas de Berçários do Concelho de Setúbal e de Palmela*. Tese de Mestrado: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa

Tietze, W. (1986). The pre-primary project: An overview. *Paper present at the poster workshop Pre-Primary Education: European Perspectives*. Rome, Second European Conference on Developmental Psychology

UNICEF (2008). A Transição dos Cuidados na Primeira Infância. *Innocenti Report Card*, 8. Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF. Florença

Vandell, D. L., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* (Full Report). Washington: Institute for Research on Poverty. University of Wisconsin-Madison.

Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. In relatório do estudo: “A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”. (pp. 141-175). Conselho Nacional de Educação.

Vasconcelos, T. (2011). Recomendação – A Educação dos 0 aos 3 Anos. Conselho Nacional de Educação. Recomendação n.º 3/2011. Publicado no *Diário da República*, 2.ª série — N.º 79 — 21 de Abril de 2011.

Vasconcelos, T. (2012) “Recomendações do Conselho Nacional de Educação sobre Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos – propostas da para a “criança futura”. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 7-13.

## Agradecimentos:

Agradecemos as oportunidades de aprendizagem que nos proporcionaram ao longo da formação Touchpoints os professores:

João Gomes Pedro (Professor Jubilado da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa)

Anabela Faria (Hospital Santo Espírito, Ilha Terceira)

João Justo (Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa)

Marina Fuertes (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

Margarida Santos (Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Instituto Politécnico de Lisboa)

Miguel Barbosa (Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa)

Teresa Brito (Centro de Investigação da Universidade Nova de L

## A importância do brincar na educação de infância

Rossana Coelho\* e Bárbara Tadeu\*\*

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\* 2012308@alunos.eselx.ipl.pt

\*\* btadeu@eselx.ipl.pt

### Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar a problemática explorada na Prática Profissional Supervisionada (PPS), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A PPS decorreu em dois momentos e contextos distintos, em creche e em jardim-de-infância (JI) e a problemática surgiu por se ter verificado um contraste relativamente à forma como as educadoras cooperantes dos contextos supracitados valorizavam o brincar livre e espontâneo. Assim sendo, através de um referencial teórico da área da pedagogia (e.g., Cardoso, 2012; Kishimoto, 2003; Lima, 2008; Portugal, 2000; Vasconcelos, 1999) e refletindo «sobre e na ação», o brincar livre e espontâneo constituiu a temática eleita para dar ênfase durante a PPS. Pretende-se, ao longo deste artigo, refletir e exaltar o importante papel do brincar no desenvolvimento das crianças e demonstrar como este pode ser promotor de aprendizagens significativas, não descurando a importância do papel do educador de infância enquanto gestor/organizador do ambiente educativo. Esta temática foi transversal às duas respostas sociais onde foi realizada a PPS, no entanto dá-se maior ênfase ao contexto de JI por ter sido o local que permitiu maior número de observações das quais resulta a reflexão que constitui o presente artigo.

**Palavras-chave:** Brincar, ambiente educativo, aprendizagens significativas.

### Nota introdutória:

É de referir que no decorrer da PPS foram tidos em conta o assentimento e consentimento informado e o respeito pela vontade das crianças em participar ativamente nas atividades.

As fontes de informação respeitam os direitos de autor respetivos, tal como a consulta dos documentos estruturantes das instituições que foram feitos com o consentimento das educadoras cooperantes.

### BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Cada criança, além de ser detentora das suas características pessoais, é também fruto de todas as interações a que está exposta (i.e., interações com a família, com o meio, entre outras), tornando-se única na sua forma de agir, pensar e sentir, tal como defende Vasconcelos (1987) ao ver:

cada criança e cada ser humano como um ser profundamente só por causa de ser único, e no entanto profundamente dependente e interligado a outros seres humanos e também à natureza, ao meio, ao nosso planeta, ao universo em constante transformação. (p. 17)

Posto isto, a caracterização do contexto socioeducativo é uma tarefa imprescindível que o educador deve realizar previamente à sua ação, constituindo uma tarefa que “define a intencionalidade educativa que caracteriza a actividade profissional do educador” (Ministério da Educação, 1997, p. 94).

Conseguir fazer uma caracterização do contexto socioeducativo, é encontrar as fragilidades e potencialidades do grupo de crianças, é encontrar a justificação para a ação, é identificar objetivos que conduzam à diferenciação pedagógica, é ter sustentabilidade na conduta da prática do educador de modo a responder às necessidades do grupo em geral, e de cada criança em particular, assim como agir sob uma dinâmica adequada ao meio envolvente.

Quadro 1: Caracterização dos contextos socioeducativos

	<b>Creche</b>	<b>Jardim-de-infância</b>
<b>Meio envolvente</b>	Concelho de Lisboa; Área urbana em crescimento; Padrão de elevada qualidade de vida;	Concelho de Lisboa; Zona movimentada e com características urbanas acentuadas; Envolvimento da população com o meio;
<b>Estabelecimento e equipa</b>	Instituição privada construída de raiz; Espaço exterior; Equipa técnica permanente de 16 pessoas;	Rede Pública e construído de raiz; Espaço exterior; CAF; Equipa técnica permanente de 26 pessoas;
<b>Sala de atividades</b>	Seis áreas de interesse distintas; Mobiliário e equipamentos adequados; Paredes decoradas com produções das crianças e com instrumentos reguladores;	Oito áreas de atividade Mobiliário e equipamento adequado Paredes decoradas com produções das crianças e com instrumentos reguladores;

<b>Família<sup>1</sup></b>	<p>“Estrutura familiar nuclear moderna” (Ferreira, 2004); Habilitações literárias de nível superior; Envolve-se nas atividades desenvolvidas;</p>	<p>“Estrutura familiar nuclear moderna” (Ferreira, 2004); Habilitações literárias de nível superior; Envolve-se nas atividades desenvolvidas;</p>
<b>Grupo de crianças<sup>1</sup></b>	<p>Heterogéneo (entre os 29 e os 41 meses); Conhecem as regras e a rotina; A maioria é independente nas idas à casa de banho e durante a refeição; Alegre, curioso, interessado, participativo;</p>	<p>Heterogéneo (3 a 5 anos) Conhecem as regras e a rotina Curioso, participativo, interessado, alegre; Autónomo e independente;</p>
<b>Interações<sup>1</sup></b>	<p>Entre pares: relação amistosa; “grupos de pares” (Ferreira, 2004) preferenciais; Com adultos: afetuosa, empática e sólida</p>	<p>Entre pares: relação amistosa; “grupos de pares” (Ferreira, 2004) preferenciais; Com adultos: independente, afetuosa, empática e sólida</p>

### A DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA

No que diz respeito à intervenção em contexto de creche, foi sugerido pela educadora cooperante que as atividades propostas se relacionassem com o tema que estava definido no Projeto Curricular de Sala (PCS). Procurou-se propor atividades que implicavam a utilização das diferentes partes do corpo e sentidos, pois era notório que as crianças mostravam maior interesse e motivação por este tipo de atividades, do que quando eram propostas atividades em que tinham de permanecer sentadas durante longos períodos de tempo. Planificaram-se atividades de curta duração (tendo a sua duração aumentado progressivamente), de forma a ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Em contexto de JI, quando foram trocadas as primeiras impressões com a educadora cooperante, questionou-se a existência de algum tema definido para trabalhar durante aquele período, tendo como resposta que existiam temas que as crianças demonstravam interesse em explorar, mas que não havia nenhuma temática específica a ser abordada.

Aquando da integração na instituição, na equipa e no grupo de JI, da perceção da dinâmica, do modo de funcionamento e da rotina levada a cabo, verificou-se que o tempo de *brincar livremente*<sup>2</sup>, tanto no espaço interior como no espaço exterior, contrastava bastante do observado em contexto de creche, que era muito inferior comparativamente ao que era privilegiado no contexto de jardim-de-infância.

---

<sup>1</sup> As características descritas referem-se à maioria das crianças dos grupos.

<sup>2</sup> Entenda-se a expressão *brincar livremente* como o ato da criança brincar na área eleita, explorando os objetos e materiais sob supervisão do adulto.

Embora em ambos os contextos, os grupos de crianças manifestassem agrado, disponibilidade e vontade em participar nas atividades orientadas, a exploração livre dos diversos materiais existentes nas diferentes áreas de atividades era, sem dúvida, a atividade que emanava maior felicidade, realização pessoal e que fazia transparecer um preenchimento do corpo e da alma.

Foi esta disparidade entre os tempos privilegiados para o *brincar livremente* e a constatação do interesse das crianças nesta atividade, que originou a necessidade de se refletir de forma mais aprofundada sobre o brincar livre e espontâneo, incidindo-se primordialmente sobre o contributo desta atividade para o desenvolvimento e formação das crianças, e na forma como se podem proporcionar situações que resultem em aprendizagens significativas. Desta forma, e tendo em consideração que o educador é o gestor do ambiente educativo e que este pode influenciar as vivências e aprendizagens das crianças, considerou-se igualmente que seria pertinente dar relevo a esta dimensão.

#### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O BRINCAR LIVRE E ESPONTÂNEO NOS CONTEXTOS DA PPS**

No contexto da pequena infância, onde é esperado que a equipa educativa proporcione um ambiente que permita às crianças que, através da exploração livre dos espaços e materiais, “persigam os seus interesses” (Post & Hohmann, 2003, p. 83), eram realizadas imensas atividades orientadas que seguiam com algum rigor as temáticas definidas no *Projeto Curricular de Sala*. No entanto, para as crianças mais pequenas, “o principal não são as atividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres” (Portugal, 2000, p. 88). Isto é, no contexto de creche, além da rotina, que ocupava grande parte do tempo da vida das crianças (não desprezando a importância da rotina, até pelo contrário, pois confere segurança e estabilidade às crianças), o tempo que restava era maioritariamente ocupado por atividades orientadas pela educadora e/ou por outros técnicos<sup>3</sup>. Mesmo a nível de recursos materiais, nem todo o tipo de materiais disponíveis para o grupo estavam sempre ao alcance das crianças, havendo apenas alguns materiais da área do «faz-de-conta», alguns livros, e peças de lego. Materiais como jogos de mesa e materiais de expressão plástica (e.g., plasticina, lápis de cera, de cor, folhas, entre outros) só eram disponibilizados quando estava planificada alguma atividade que incluísse o uso dos mesmos, ou quando, na planificação semanal da sala estava definida determinada atividade «livre» que contemplasse o uso desses materiais. Considera-se que esta dinâmica acabava por limitar as opções de escolha das atividades por parte das crianças, impedindo que estas desenvolvessem atividades do seu interesse.

Se tivermos em consideração, tal como referem Post e Hohmann (2003) que

o tempo de escolha livre consiste num período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e acções e interagir com os seus pares e educadores. Num ambiente apoiante e seguro com materiais e oportunidades interessantes, bem como espaço para se deslocarem em diferentes direcções, cada

---

<sup>3</sup> Serve de exemplo o professor de música que era externo, e que vinha uma vez por semana realizar a sessão de expressão musical com cada grupo de crianças da creche.

criança escolhe aquilo que está de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais. (p. 249)

Podemos assim verificar que este é um tempo que deve privilegiar as interações das crianças entre si, com os adultos da sala, bem como com os espaços e os materiais, sendo dos momentos mais ricos em termos de observação das crianças, fornecendo-nos pistas sobre a sua personalidade, o seu desenvolvimento, os seus interesses e as suas necessidades.

Segundo os mesmos autores (Post & Hohmann, 2003), os educadores devem reconhecer o tempo de escolha livre como a versão bebês/crianças pequenas do tempo de trabalho. Neste tempo, as crianças têm oportunidade de explorar livremente toda a sala e os seus materiais, encontrando nas diferentes áreas de interesse um variado leque de opções que contribuem para o seu desenvolvimento global e harmonioso.

Os autores referem ainda que

muita da aprendizagem ocorre no tempo de escolha livre. Através das suas explorações sensório-motoras escolhidas individualmente, bebês e crianças pequenas envolvem-se em experiências-chave de aprendizagem: encher e esvaziar, pôr e tirar, descobrir que os objectos existem mesmo que não os consigam ver, repetir uma acção para fazer com que algo volte a acontecer (...) interagindo com pessoas e materiais, as crianças constroem conhecimento sobre representação, movimento, comunicação, objectos, primeiras noções de quantidade e de número, espaço e tempo (Post & Hohmann, 2003, p. 249).

Para além disso, neste momento podem também desenvolver-se outras atividades propostas intencionalmente pelo adulto, tendo em atenção o que se observou e registou, ou iniciadas/solicitadas pelas próprias crianças. Aqui o adulto tem um papel decisivo, no sentido de apoiar e ampliar o desejo natural que as crianças têm de aprender pela ação, proporcionando-lhes momentos de desafio, de exploração e de descoberta de si e do mundo que as rodeia.

Contrariamente, no contexto do pré-escolar, havia mais tempo para as crianças explorarem livremente os materiais que tinham à disposição. Na sala de atividades do JI, além de estar sempre tudo à disposição e disponível para as crianças utilizarem (e.g., jogos de encaixe, puzzles, área do «faz de conta», tintas, canetas, lápis, folhas, computador, tijolos, instrumentos musicais, entre muitos outros materiais), havia em quantidade significativa que permitia que diversas crianças brincassem conjuntamente, o que facilitava uma grande diversidade de experiências, nomeadamente de formação pessoal e social. A ampla variedade de materiais existentes originava várias oportunidades para as crianças se envolverem em diversas *experiências-chave*, proporcionando diferentes vivências, e, conseqüentemente, diferentes aprendizagens. A liberdade de escolha que era concedida às crianças permitia-lhes realizar atividades que fossem do seu interesse, e para que essas atividades tivessem um sentido mais acentuado, a educadora cooperante adotava a estratégia de comunicação ao grande grupo da escolha de cada um, o que fazia com que as crianças iniciassem a atividade já com alguma planificação, e com uma intenção de «trabalho».

À medida que se ia observando as diferentes brincadeiras, e, muitas vezes participando nelas, constatou-se que as crianças iam realizando aprendizagens, sendo notória uma evolução nas suas competências, comportamentos, resolução de problemas, entre outros. Posto isto, as brincadeiras que iam surgindo resultavam em aprendizagens provocadas pela interação entre os vários intervenientes na brincadeira, e/ou pela experiência que a criança ia vivendo durante aquele tempo, havendo por isso uma ampliação, um aprofundamento nos conhecimentos da criança, conseguindo assim realizar tarefas que anteriormente não conseguiria, uma vez que, tal como refere Pimentel (2007), a brincadeira

instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento. (p. 226)

Com o que se podia observar e com o trabalho que ia sendo desenvolvido, foram surgindo algumas questões sobre a temática, que, através da revisão de literatura e do confronto com a realidade que era vivenciada, originaram respostas, soluções e estratégias que permitiram uma abordagem que privilegiava a brincadeira livre como ponto de partida para criar situações de aprendizagens significativas, na medida em que “a brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa, seja barulhenta ou sossegada, suja ou ordeira, disparatada ou séria, vigorosa ou não exigindo esforço” (Post & Hohmann, 2003, p. 87).

Vários autores (e.g. Cordeiro, 1996; Garvey, 1979; Kishimoto, 2003, entre outros) abordam este tema, havendo por isso diferentes respostas. No entanto, todas elas remetem para uma atividade lúdica, que deve ser valorizada por ter um importante papel no desenvolvimento das crianças, uma atividade que se move em busca de interesses, prazeres, fantasias, vitórias, e respostas, uma verdadeira descoberta do “eu” e do mundo em redor.

### **O PAPEL DO ADULTO ENQUANTO GESTOR/ORGANIZADOR DO AMBIENTE EDUCATIVO**

Enquanto agente educativo, o educador deverá criar um ambiente de qualidade, o que obriga a uma organização do ambiente educativo feita de forma intencional, a fim de conseguir proporcionar às crianças situações que, através de momentos de brincadeira livre, permitam “explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos” (Ministério da Educação, 1997, p. 26), para que desenvolvam aprendizagens, ampliem conceitos/conhecimentos, e que as faça crescer enquanto pessoas. De igual forma, os materiais disponibilizados às crianças deverão ser diversificados, a fim de proporcionarem experiências diversificadas; também deverá ser acessível a exploração de espaços distintos, isto é, além da sala de atividades e das diferentes áreas de interesse existentes, as crianças deverão ter a possibilidade de explorar a zona de exterior assim como outros espaços comuns, que promovam outras experiências.

Cabe ao educador orientar e organizar o espaço onde as crianças irão brincar, disponibilizando materiais para serem explorados. Ou seja, o educador deve “construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados” (Brougère, 1995, citado em Lima, 2008, p. 4), devendo ainda participar ativamente nas brincadeiras de forma a poder dar um apoio mais especializado às crianças. O adulto deverá ter um papel participativo nas atividades, ao invés de deixar que a criança interaja sozinha, sem a sua participação, não menosprezando o facto de ser importante a criança realizar explorações isoladamente, sem a participação do adulto. Portugal (2000) faz referência ao adulto *playmate* como o adulto que brinca e se envolve nas atividades desempenhadas pela criança, e valoriza-o, relativamente ao adulto *caremake* que apenas proporciona à criança um espaço de atividade, sem participar nela. É importante que a criança sinta que o adulto está envolvido no desenrolar da sua descoberta, da sua exploração, para que assim se sinta segura e possa prosseguir no seu desenvolvimento, de forma tranquila, harmoniosa e saudável. Esta aproximação permite encurtar o espaço que separa o mundo da criança do mundo do adulto, facilitando assim um conhecimento mais real da criança, das suas necessidades e potencialidades. Reforçando esta ideia, é pertinente evocar o termo “scaffolding” (Vasconcelos, 1999)<sup>4</sup>, assim como o conceito de “desempenho assistido” (Wood & Attfield, 2005, p. 104, citado em Cardoso, 2012, p. 37), na medida em que o adulto, as crianças e o meio são apoiantes nas atividades. Este apoio é dado à criança enquanto esta não consegue realizar determinada atividade autonomamente, servindo assim como um *andaime* para que se sinta segura, motivada e confiante na sua progressão. Quando a criança alcança este patamar, está pronta para realizar a atividade individualmente, e o *andaime* é retirado. Por outras palavras, a interação que existe entre adultos, crianças e o meio deve ser bastante valorizada por ter um papel importante no desenvolvimento das crianças, ao providenciar-se “um andaime (*scaffold*) que apoia a transição de uma atividade dependente para uma atividade independente” (Cardoso, 2012, p. 37), contribuindo para o aumento de competências, habilidades e conhecimentos.

Promover o brincar livre e espontâneo nas crianças, como facilitador das mais variadas aprendizagens, é uma mais-valia para as crianças, uma vez que são elas que, normalmente, tomam a iniciativa para as suas brincadeiras, sendo portanto do seu interesse, tal como defendem Froebel e Piaget quando referem que é através da ludicidade que as crianças aprendem de forma mais natural, uma vez que a brincadeira é uma atividade que é “autoiniciada e do interesse intrínseco da criança” (Cardoso, 2012 p. 33).

Ao entrar na sala de J1 eram visíveis as diferentes áreas de atividades (e.g., área da biblioteca, área das ciências, das construções área do faz de conta, área do computador, área da moldagem; área do desenho livre), potencializadoras de diversificadas aprendizagens compreendidas nas diferentes áreas de conteúdo e domínios (e.g., área da formação pessoal e social; área da expressão e comunicação; área do conhecimento do mundo e domínios da expressão motora, dramática, plástica e musical, da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática).

O espaço exterior no contexto de J1 era igualmente considerado como um espaço educativo, na medida em que “permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de

---

<sup>4</sup> O termo *scaffolding* foi introduzido por Burner, na década de 50, com base na teoria de Vygotsky, e introduzido em Portugal por Vasconcelos.

um espaço com outras características e potencialidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 39). Este era composto por vários equipamentos lúdicos de exterior, possuía várias árvores, algumas das quais cenários de inúmeras brincadeiras, uma horta, e vários espaços que as crianças podiam explorar livremente. A possibilidade de exploração de todos os elementos que compunham a sala de atividades e o espaço exterior permitiu promover, orientar e apoiar as mais variadas brincadeiras, obtendo-se resultados positivos, que se traduzem em descobertas, aprendizagens significativas, desenvolvimento a diferentes níveis (i. e., social, emocional, afetivo, cognitivo, motor, entre outros) e ampliação do conhecimento já existente.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Brincar livremente é uma atividade que deve ser privilegiada, apesar de, muitas vezes, estar esquecida ou menosprezada por diferentes agentes educativos, sendo favorecidas atividades mais orientadas, com vista à aquisição de determinadas aprendizagens através da realização de “trabalhos”. Estes dois tipos de atividades (brincar livremente *versus* propostas orientadas) devem ser postas em prática, não uma em detrimento da outra, mas sim num equilíbrio que permita que ambas se complementem em prol do desenvolvimento da criança. No entanto, e de forma a conseguir obter melhores resultados, muitos profissionais vão em busca de um “receituário pronto-a-usar, elaborado por «especialistas» sobre «tudo-o-que-uma-criança-deve-aprender-e-saber-fazer»” (Cardoso, 2010, p. 4), pondo de parte os interesses dos principais interessados: as crianças. De forma a contrapor esta situação, o educador deve estar disponível para as exigências das crianças, para ouvi-las, compreendê-las, deve ser “capaz de «ler» os seus sinais, de compreender as outras linguagens que a criança usa para participar, comunicar e narrar” (Azevedo & Sousa, 2010, p. 34) e agir de forma centrada na criança. Para tal, deve dar-lhe espaço para se manifestar, seja de forma verbal ou não verbal. Ao dar voz às crianças, o educador é capaz de responder às suas necessidades, apoiá-las e encorajá-las nas suas explorações, nas suas descobertas, para que realizem novas aprendizagens e ampliem o seu “stock de conhecimentos” (Ferreira, 2004).

Neste sentido, é importante que os educadores estejam atentos às brincadeiras livres das crianças, na medida em que, uma atividade iniciada de livre vontade, com base nos seus interesses, pode ser reveladora do nível de desenvolvimento das mesmas. Pode também fornecer as informações necessárias para adaptar o ambiente educativo, as atividades e o apoio, de forma a contribuir para um desenvolvimento íntegro e de excelência.

### **Referências bibliográficas**

- Azevedo, A., & Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 34-39.
- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos da Educação de Infância*, 91, 4-7.
- Cardoso, M. G. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Minho: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Cordeiro, M. (1996). Homo Ludens ou como aqui se defende que os bebés também brincam. *Cadernos da Educação de Infância*, 40, 11-12.

- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! - Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Garvey, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.
- Kishimoto, T. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.
- Lima, J. R. (2008). *Contribuição das brincadeiras e dos brinquedos na pré-escola*. Acedido em 10 de Agosto de 2013, de [http://api.ning.com/files/b4acUknEfrxafLdV2KIKyUmyH\\*H0STpHs\\*CrwgvAWRrzkOFOy-LW8hlvtGzUjroi953E3R4HduZswlkgVl\\*yI9\\*FSnnqzj9/ACONTRIBUIODASBRINCADEIRASEDOSBRINQUEDOSNAPRESCOLA.pdf](http://api.ning.com/files/b4acUknEfrxafLdV2KIKyUmyH*H0STpHs*CrwgvAWRrzkOFOy-LW8hlvtGzUjroi953E3R4HduZswlkgVl*yI9*FSnnqzj9/ACONTRIBUIODASBRINCADEIRASEDOSBRINQUEDOSNAPRESCOLA.pdf)
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: Uma abordagem historico-cultural da educação infantil. In J. O. Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e práticas, 1*, 85-105.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1987). "Dar Corda ao relógio" ou uma filosofia de educação. *Cadernos de Educação de Infância, 3*, 16-18.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de "scaffolding" (pôr, colocar andaimes), a sua aplicação em educação pré-escolar. *Inovação, 12*(2), 7-24.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

# Teatro e Comunidade: Dois Estudos sobre práticas em Torres Vedras

**Cacilda Costa\***, **Miguel Falcão\*\*** e **Benedita Isabel Freitas\*\*\***

\*Escola Secundária Henriques Nogueira, Torres Vedras

\*\*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\*\*\*Escola Secundária Henriques Nogueira, Torres Vedras

\*jacacilda@gmail.com

\*\*miguel@eselx.ipl.pt

\*\*\*bisabel9@sapo.pt

## Resumo

O tema genérico, comum aos dois estudos que aqui abordamos, é a prática do teatro de amadores desenvolvida na região de Torres Vedras por duas associações, Grémio Artístico Torreense e Associação Dramática e Recreativa de Carreiras, e a ação educativa que tem na comunidade. Seguimos uma metodologia qualitativa nestes estudos de caso, com recurso a técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados como a entrevista semidiretiva a informantes-chave e respetiva análise de conteúdo e pesquisa e análise documental. O contexto sociocultural em que estas organizações se integram-permite compreender as raízes, a amplitude da ação e as representações que os indivíduos têm das suas práticas no âmbito do teatro, quer do ponto de vista da fruição, quer do ponto de vista do envolvimento direto. Os resultados obtidos nos estudos ligam a longevidade destes grupos de teatro ao ambiente associativo em que se formaram e cresceram e demonstram a importância destas associações na ligação com a comunidade, marcando a sua identidade e como fator de promoção educativa. Concluímos que o teatro é um espaço de educação, socialização e cultura, onde a comunidade expressa as suas emoções e criatividade, e que abre portas de exteriorização, partilha e construção pessoal e social.

**Palavras-chave:** Comunidade; Educação; Teatro de amadores

## I. INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de duas dissertações assentes em dois estudos de caso no concelho de Torres Vedras. Esta comunidade tem uma história que remonta ao início da formação de

Portugal. Elevada a cidade em 1979, Torres Vedras é o centro administrativo do concelho, sendo que a agricultura foi sempre a atividade económica predominante.

O teatro integra a história deste concelho e essa ligação é reconhecida na comunidade. Atribui-se essa responsabilidade histórica a duas instituições associativas: o Grémio Artístico Torreense (GAT) e a Associação Dramática e Recreativa de Carreiras (ADRC) que constituem, individualmente, o objeto de estudo de cada uma das investigações. Embora o GAT esteja radicado na cidade e a ADRC numa freguesia rural, inserem-se em contextos tanto históricos como culturais semelhantes. Os momentos da criação destes grupos cénicos encontram-se documentados como pontos altos da vida destas microcomunidades – expressão da vontade de juntar as pessoas em redor da representação teatral sentida por amadores desta arte. A persistência na luta por condições físicas e patrimoniais para essa prática são reconhecidas como estandartes das Direções e sócios das duas associações e têm sido fatores decisivos na sua longevidade.

A prática do teatro, que gera a aproximação e a convivência no seio de quem integra cada grupo e de cada um com quem assiste aos espetáculos, semeia e fortalece a ligação com a comunidade e promove uma ação educativa não formalizada. Esta evidência está associada aos objetivos que são comuns e foram intrínsecos aos dois estudos: conhecer a história dos Grupos de teatro, perceber a sua ação à luz dos valores e influência educativa e compreender a ligação dos grupos à comunidade.

Reconhecem-se os mesmos procedimentos metodológicos adotados nas duas investigações, tendo sido seguida uma metodologia qualitativa segundo um paradigma interpretativo de estudo. Os instrumentos e as técnicas utilizadas foram a análise documental e a análise de conteúdo de um *corpus* documental e de inquéritos por entrevista semidirética.

As relações comparativas entre as duas investigações motivaram o interesse por reflexões alargadas sobre os conhecimentos particulares que cada estudo evidenciava e que parecem justificar a pertinência desta apresentação conjunta, na medida em que contribuirá para um conhecimento mais globalizante de uma comunidade, que é a de Torres Vedras, na sua ligação com o teatro.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O teatro é uma força mobilizadora da relação ator-público, ou cena-plateia, que “vive de ideias e de imagens fortes que nos absorvem e conduzem enquanto a ação se desenrola (...), [devolvendo-nos], no palco, a imagem do que somos, fomos ou desejamos ser” (Centeno, 2007, p. 11). É uma arte plural, que integra a tradição e a inovação e promove a educação e a reflexão social: “[a] relação do teatro com a sociedade é de sempre e assim continuará a ser” (*Ibid.*).

Encontrámos, nestas investigações, modalidades de organização local dos indivíduos, com processos de comunicação muito próprios. De resto, como defende David Berlo, o ato comunicativo “aumenta a possibilidade de similaridades entre as pessoas, aumenta as

possibilidades de que as pessoas possam trabalhar juntas para a consecução do objetivo” (1999, pp. 154-155), criando uma forma própria de cultura que conhecem, transformam e pela qual se deixam surpreender.

A cultura, que é por natureza relacional (Clifford, 1998, citado por Colleyn, 2005), vai-se construindo pela participação comunicativa, interativa, real e simbólica entre os indivíduos que formam o grupo. No contacto com específicos sistemas de ação, como são as associações locais, vai emergindo uma identidade social que decorre da partilha de práticas individuais e socializadoras. Nestes contextos, o teatro ali criado estimula a comunicação e a coesão, a identidade comum e a memória coletiva, a sensibilidade e os valores que em nós são mais profundamente humanos.

Dois conceitos principais atravessam estes estudos, a partir das suas potenciais – e específicas – relações com o teatro: comunidade e educação.

### **2.1. O teatro e a comunidade**

Na génese das relações estabelecíveis entre teatro e comunidade encontra-se o conceito de comunidade, que Joaquim Gonçalves (1998) define como “uma universalidade concreta, uma unidade diferenciada, em que cada singular, cada pessoa, vive esse universal, mediante o aprofundamento da sua mesma singularidade, onde encontra todas as outras singularidades” (citado por Avelino Bento, 2003, p. 32). Kershaw (1992) introduz o conceito de “comunidade de local”, particularmente importante para estes estudos, que considera ser “criada por uma rede de relacionamentos formados por interações face a face, numa área delimitada geograficamente” (como citado por Nogueira, s.d., p. 2). Considerámos, como Márcia Pompeo Nogueira, o teatro por comunidades que “inclui as próprias pessoas da comunidade no processo de criação teatral” (*Ibid.*, p. 3), espaço privilegiado para a reflexão sobre a identidade de comunidades específicas. A especificidade do “teatro comunitário”, conforme a expressão de Marcela Bidegain (2007), reside no facto de ele integrar grupos de “vizinhos”, não profissionais de teatro.

Se a relação do teatro com a comunidade implica a vivência de uma cultura comum num espaço geográfico delimitado, como foi referido, ela implica também o conhecimento daqueles que vão ser os espectadores. Os grupos de teatro de amadores dirigem-se em geral a públicos que conhecem bem, frequentemente a própria comunidade. Também por isso, a criação artística que apresentam é menos definida por tendências ou discursos estéticos do que “pelas necessidades da sua realidade imediata e a do seu público” (Voltz, 1989, p. 34).

Participar em práticas amadoras é uma opção voluntária daqueles que, como salienta Natércia Pacheco, “decidiram imbri(n)car-se num projeto em que aprendem a conhecer-se, a comunicar, e a sentir-se ligados ao mundo (2007, p. 13). E acrescenta que, neste tipo de teatro, todos têm possibilidade de encontrar uma oportunidade de afirmação e de realização, de aprendizagem e de coautoria, em que o espetáculo é mais do que uma partilha com família e amigos: “Ele é, sobretudo, uma parte da sua vida” (*Ibid.*).

Em síntese, o teatro e a comunidade fundem-se quando um grupo de pessoas de um lugar sente a necessidade e a vontade de se juntar e de comunicar através da criação artística, que é, por excelência, a expressão intencional da substância interior do homem e um espaço de cidadania e de construção coletiva. Neste sentido, o teatro é entendido como força aglutinadora da comunidade, que trabalha a sua identidade de forma comprometida com os valores que a enformam.

## 2.2. O teatro, lugar de educação

A educação é aqui entendida como processo abrangente que, não se restringindo à escola, promove o desenvolvimento de saberes e competências, nos planos cognitivo e emocional, tendo portanto múltiplas formas e múltiplos modos de atuação. Nesta aceção, qualquer espaço social é um espaço de educação e o seu desenvolvimento processa-se ao longo da vida. Como refere Adalberto Dias Carvalho, a educação é “o conjunto de ações, de condutas, que um indivíduo ou grupo exerce sobre outro indivíduo, ou grupo – ou sobre si mesmo -, visando a prossecução de (...) objetivos que elegeru como sendo os melhores” (1994, p. 88). O contraponto de uma educação formal, globalmente ainda pouco desafiadora da criatividade e do contacto com as artes, pode ser a experiência em instituições extraescolares, que, de forma organizada e sistemática, desenvolvem, nesse âmbito, atividades de alcance educativo.

A definição de conceitos nem sempre é consensual entre os autores, facto que se torna evidente ao pormos em diálogo estes dois estudos. Ambos põem o foco nos contextos extraescolares, os quais, embora entendidos de forma equivalente, são, todavia, enquadrados de modos diferentes – como contextos de “educação não formal” ou “educação informal” – pelas obras teóricas mobilizadas em cada caso.

Luís Castanheira Pinto considera que “[o] conceito de educação não-formal envolve, como parte integrante do desenvolvimento de saberes e competências, um vasto conjunto de valores sociais e éticos tais como os direitos humanos (...)” (2005, p. 5), suportando a sua tese nas orientações do Conselho da Europa. Nesta linha, as associações e o teatro – num contexto comunitário e de grupos amadores – são um território educativo não-formal com um papel importante na formação pessoal e social dos indivíduos.

Maria da Glória Gohn define a educação informal como aquela que “os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (2006, p. 2). As grandes diferenças que Gohn estabelece entre educação não formal e informal situam-se quer ao nível de quem educa, quer ao nível da intencionalidade da educação, uma vez que quem educa de modo informal é concreto – família, amigos, paróquia... – e esse poder educativo cinge-se a espaços de identificação. Para além disso, na educação não formal, o educador é um outro e o objetivo é a formação do indivíduo enquanto cidadão. Luís Castanheira Pinto opõe um outro sentido mais abrangente, o qual, confundindo-se em parte com o processo de socialização, comporta a totalidade do que aprendemos. O teatro pode assim, ser entendido como fonte e repositório gerador de cultura, mas também como meio privilegiado e espaço facilitador de interações socioculturais e socioeducativas na comunidade, por via do seu

“caráter espontâneo, livre e criativo que provoca e também pela dimensão de criação, produção e educação estética que proporciona” (Bento, 2003, p. 37).

### 3. PROBLEMÁTICA E METODOLOGIAS

A problemática em ambas as investigações – a prática do teatro de amadores em associações e a dimensão educativa da sua ação na comunidade – levou-nos a optar por uma metodologia qualitativa, tendo em conta que os estudos de caso visam análises intensivas e descritivas dos fenómenos no seu contexto e que o seu objetivo é o de compreender as ações humanas. Nos casos concretos, tratou-se de reconhecer os valores e as práticas que consolidam o Grupo Cénico da Associação Dramática e Recreativa de Carreiras na comunidade em que se insere, numa das investigações, e, na outra, perceber se existe relação entre as vivências teatrais proporcionadas pela atividade do Grupo Cénico do Grémio Artístico Torreense e a tendência das decisões das pessoas da comunidade, no que ao teatro diz respeito. As técnicas e os instrumentos de recolha e de análise dos dados foram a pesquisa documental e a entrevista semidiretiva, submetidas, respetivamente, a análise documental e a análise de conteúdo.

No plano do estudo estabeleceram-se as etapas: procura de bibliografia afim, revisão de outra para clarificação e definição de conceitos e contacto com os responsáveis das associações para solicitação do acesso e consulta da documentação própria. Constituímos *corpus* documentais, tendo por base os princípios de homogeneidade, de exaustividade, de exclusividade e de representatividade, de acordo com o que é preconizado por Manuela Esteves (2006, pp. 112-113).

Tivemos acesso a álbuns de fotografias, cartazes, folhetos e documentos oficiais das associações. Estes documentos e outros, nomeadamente, obras de enquadramento teórico, publicações periódicas ou monografias da história local, foram organizados de acordo com os seguintes tópicos, relacionados com os objetivos de cada estudo: no caso da ADRC, por fundadores, diretores artísticos, peças representadas, objetivos, momentos chave da sua história e relações com a comunidade; no caso do GAT, por história da associação e relação com a prática do teatro.

Ao decidirmos realizar estudos de caso por observação indireta, escolhendo como modalidade de inquérito a entrevista semidiretiva, sabíamos que as informações seriam obtidas através da subjetiva visão quer dos inquiridos selecionados para responder às questões, quer daqueles a cujas afirmações teríamos acesso em documentos escritos. Considerámo-la, contudo, como a mais adequada aos objetivos de estudo, porque procura as representações que os participantes nele envolvidos têm acerca dos seus valores e práticas (Quivy & Campenhoudt, 1998). As questões e os assuntos a abordar durante a entrevista foram identificados em guiões, em formato de grelha, para aplicar à população da amostra selecionada, de modo a abranger um leque de pessoas com perceções eventualmente distintas, ou pelo sexo, ou pela idade ou pela função. No caso da ADRC, os sete indivíduos que integraram a amostra faziam parte do próprio grupo de teatro (guião comum) e, no caso do GAT, a amostra foi constituída por dois subgrupos: quatro pessoas ligadas ao grupo de

teatro (guião 1) e duas pessoas da comunidade que se relacionaram com esta associação (guião 2).

Fizemos a análise de dados, considerando, como Bogdan e Biklen, que “é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições das entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (1994, p. 205).

Nos documentos foi feita uma síntese organizada da informação para realizar a análise documental, que Chaumier (1974) define como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento de uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência (citado por Bardin, 1995, p. 45). Os documentos relativos a cada uma das associações foram classificados por temas/assuntos/categorias, a partir dos conteúdos manifestos dos próprios documentos e de acordo com os objetivos de estudo de cada uma das investigações.

Diferentemente, a análise de conteúdo (técnica de análise que aplicámos às entrevistas, após validação das mesmas) trabalha com mensagens e o objetivo essencial é uma representação da informação em forma de síntese organizada. Aos discursos das entrevistas aplicámos esta tipologia de análise, que, segundo Holst (1968), “é uma técnica para fazer inferências pela identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem” (citado por Ghiglione & Matalon, 2005, pp. 181-182). O objetivo foi o de chegar às representações que se escondem por trás das palavras ditas, recorrendo a número variável de indicadores. Nas grelhas de análise, agrupámos, inscritas em categorias e subcategorias, as unidades de registo selecionadas em cada unidade de contexto/texto de entrevista e que representaram os conteúdos significativos para cada um dos estudos. As categorias encontradas foram, para o Grupo Cénico da ADRC, a perceção de democracia interna, dos valores presentes no grupo, das relações com a comunidade e de práticas de educação não formal e, para o Grupo Cénico do GAT, a representação da identidade do grupo de teatro, do grupo na comunidade, do valor que a comunidade atribui ao teatro e a perceção de marcas de educação informal na comunidade. Esta análise permitiu uma visão mais organizada, sistemática e significativa do pensamento e dos sentimentos dos entrevistados.

#### **4. UMA LEITURA DOS RESULTADOS**

Dos resultados inferimos três linhas de leitura para os objetivos destes estudos, que abrem uma possibilidade de resposta para as questões orientadoras de cada um deles, à luz do corpo teórico que os suportou.

A primeira das leituras que propomos é a de que os grupos de teatro de Carreiras e do Grémio nasceram e fizeram a sua história em ambientes associativos. São, por isso, grupos em que é marcante o envolvimento da comunidade na sua construção e no usufruto do seu trabalho. Neles participam cidadãos voluntários, com uma intervenção ativa na vida associativa e na prática teatral, que é amadora. A identidade das associações, em que se integram de

forma indissociável os grupos de teatro, mergulha nas raízes da sua história e assenta nas relações de índole colaborativa e de convivência entre as pessoas do grupo. A longevidade da prática do teatro está, pois, estreitamente relacionada com a adesão da comunidade, bem como à mais-valia cultural e ao sentimento de felicidade que a prática e a fruição do teatro lhes propicia.

Uma segunda linha de leitura que os resultados nos permitem desenhar é a da confirmação do teatro como um território educativo, não formal, no caso do Grupo Cénico de Carreiras, ou informal, no caso do Grupo Cénico do GAT, com um importante papel na formação pessoal e social dos indivíduos e no desenvolvimento das suas competências pessoais e interpessoais. Descobrimos, nestes estudos, associações em comunidades específicas, com grupos de teatro de amadores que são organizações em que se promovem saberes e competências, no âmbito do teatro, da socialização e dos valores humanistas.

No GAT reconhecemos marcas de educação informal, ao nível das aprendizagens e ganhos individuais e da aquisição de competências pessoais. Elas ocorrem por ação de um educador identificado – o grupo de teatro/associação – num processo que se confunde com socialização e que deixa marcas identitárias. Em Carreiras, a associação é um espaço de educação não formal, que assenta na experiência e na autonomia dos que nele se envolvem. O traço marcante nesta organização é o da intervenção, ativa e solidária, tanto na vida da associação, como na prática do teatro: a interação, a solidariedade, a partilha, a colaboração, a inclusão.

Estas duas associações são espaços de educação e têm marcas na comunidade, evidenciadas pelas análises documental e de conteúdo, que conduzem a uma proposta de terceira linha de leitura, que confirma a ligação teatro-comunidade. Os grupos de teatro são o centro nevrálgico destas associações, já que aí se conjugam vontades e esforços na obtenção de um fim coletivo em que se reveem objetivos individuais, tanto de quem o pratica como de quem a ele assiste. Dessa partilha concertada de convivências e interações, nasce o elo de ligação com a comunidade – evidencia-se nos estudos a perceção de que o teatro “serve” a associação e “serve” a comunidade. Ele é a porta para o pensamento do outro, para a partilha de saberes, de competências, de experiências, para a reflexão e a criatividade, para o crescimento interior de cada um, que trabalha a realidade existente na procura da realidade desejada. Com a prática do teatro, a comunidade procura a felicidade coletiva, no respeito pela singularidade de cada um que assiste ou integra. A dimensão comunitária do teatro de amadores é percecionada como resposta às necessidades de desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e de afirmação identitária.

As duas questões que orientaram os estudos encontraram resposta, portanto, nos resultados alcançados: as práticas de experiências de grupo e de valores humanistas, bem como a estreita relação com a comunidade são os fatores de coesão do Grupo Cénico da ADRC; a ação do Grupo Cénico do GAT tem sido um contributo considerável para que o espetáculo teatral seja divulgado e valorizado em Torres Vedras como expressão artística e cultural e também como meio de promoção de laços afetivos e de formação pessoal e social.

Numa leitura de síntese dos resultados dos dois estudos, reconhecemos as consequências destas práticas de teatro/ações educativas para: as aprendizagens que com elas se promovem, quer a nível individual, quer do (e em) grupo; o prazer e a felicidade que delas se retiram (da

relação no grupo, do trabalho em grupo e do produto final); a divulgação do teatro nas suas comunidades; e as marcas no desenho dos traços identitários da comunidade. O teatro é, neste contexto, a concretização das necessidades de expressão de emoções profundas da comunidade e, deste modo, uma marca de identidade. Ele é uma chave que abre portas de exteriorização, partilha e construção de um mundo cada vez mais alargado e permeável à diferença. O teatro é um espaço de educação, socialização e cultura de uma comunidade; pode ensinar o respeito pela singularidade de cada outro, contribuindo para vincar a singularidade de cada um, na criação e partilha de uma felicidade coletiva e de uma cultura objetivada no esforço e na felicidade de todos.

#### **Referências Bibliográficas**

- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, A. (2003). *Teatro e Animação – Outros percursos do desenvolvimento sócio-cultural no Alto Alentejo*. Lisboa: Edições Colibri.
- Berlo, D. F. (1999). *O Processo da Comunicação – Introdução à teoria e à prática*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bidegain, M. (2007). *Teatro Comunitário: Resistência y transformación social*. Buenos Aires: Atuel.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Centeno, Y. K. (2007). *Teatro e Sociedade*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Colleyn, J. (2005). *Elementos de Antropologia Social e Cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. Pacheco (org.) (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal na pedagogia social. *I Congresso Internacional de Pedagogia Social 1, 2006*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Recuperado em 9 de agosto de 2012, de [www.proceedings.scielo.br/scielo.php](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php).
- Nogueira, M. P. (s.d.). *Tentando definir o teatro na comunidade*. Recuperado em 1 de agosto de 2012, de [www.ceart.udesc.br/revista\\_dapesquisa/](http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/).

- Pacheco, N. (2007). Nota Prévia 2: Teatro/Escola: entre a sedução e o conflito. In N. Pacheco, J. Caldas & M. Terrasêca (orgs.). *Teatro e Educação – Transgressões Disciplinares* (pp. 11-15). Porto: Edições Afrontamento.
- Pinto, L. C. (2005). Sobre Educação Não-Formal. *Cadernos d'inducar*, pp. 1-7. Recuperado em 9 de agosto de 2012, de [www.inducar.pt](http://www.inducar.pt).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Voltz, P. (1989). Teatro e Ensino ou Teatro e Ensino?. *Percursos: Cadernos de Arte e Educação*, 1 (9), pp. 32-38.

## ***Se isto é uma educadora de infância.*** **Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional.**

**Maria de Lurdes Costa\* e Ana Isabel Marreiros Caldeira\*\***

Jl de Casaiinhos. Agrupamento de Escolas N.º I de Loures

\*mlurdescosta@hotmail.com

\*\*aimcaldeira@gmail.com

### **Resumo**

Centrado na prática profissional supervisionada, momento final do mestrado em Educação Pré-Escolar e fase inicial do desempenho docente, o presente artigo oferece uma reflexão em torno da construção da identidade profissional de uma educadora de infância.

Partindo de uma breve e superficial incursão por alguns documentos oficiais, no sentido de averiguar das competências necessárias ao exercício da profissão de educador de infância, constata-se que há um núcleo comum que a enforma e lhe confere uma identidade. Entendida como um núcleo comum face ao qual todos os membros se identificam, a identidade profissional, indissociável das identidades pessoal e social, encerra em si todo um conjunto de identidades profissionais.

Essa tentativa de entendimento teórico acerca do que é ser educador de infância surge de uma premente afirmação – *se isto é uma educadora de infância* – que serviu de mote à prática profissional supervisionada, revelando desde logo o seu carácter reflexivo. Só assim foi possível (re)pensar a prática como processo de construção de uma identidade profissional, mas também como momento de socialização profissional em que se cruzam saberes e competências.

**Palavras-chave:** prática profissional supervisionada; construção da identidade profissional; prática pedagógica sustentada; agência relacional.

### **INTRODUÇÃO**

No decurso da prática profissional supervisionada, unidade curricular do mestrado em Educação Pré-Escolar, espaço privilegiado de articulação teórico-prática, em que se pretende que os estudantes estagiários desenvolvam atitudes, competências e saberes específicos da prática profissional de educação de infância, muitas foram as questões que se interpuseram no nosso caminho.

Indutoras e simultaneamente consequências de processos reflexivos, algumas dessas questões, ao darem lugar à fundamentação e à melhoria da prática educativa, potenciaram a transformação dos saberes disciplinares em saberes profissionais. De entre tais questões, uma em particular trouxe ao papel diversos momentos de reflexão – a dificuldade inerente à gestão do grupo de crianças, consubstanciada no incumprimento das regras de convivência social. Partindo de tal dificuldade, estendemo-nos para o campo da interação adulto-criança no sentido de enveredar, mais concretamente, pelo seu papel na construção identitária de uma educadora de infância. Pretendia-se, por um lado, apoiar os processos de autorregulação das crianças, de modo a, progressivamente, atenuar fragilidades existentes nesse campo, e por outro, estabelecer com as crianças relações e interações diárias que servissem de apoio a uma educação para os valores, na tentativa de melhorar as interações criança-criança, criança-adulto, a prática da educadora e, conseqüentemente, a nossa intervenção.

Aqui chegados, mais do que expor as implicações da interação adulto-criança na construção da nossa identidade profissional, procuramos, num primeiro momento, compreender o que é expectável num educador de infância com práticas de qualidade para, posteriormente, discorrer acerca do que representou a prática profissional supervisionada no processo de (re)construção identitária de uma educadora de infância, um processo que teve como suporte o conceito de “supervisão clínica”, segundo o qual um professor mais experiente e mais informado orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (Tavares, 2003).

### **SER EDUCADOR DE INFÂNCIA...**

Atualmente, ser educador de infância passa pela aquisição de um conjunto determinado de competências profissionais vigentes em normativos legais que orientam e regulam o processo de formação inicial. Consubstanciadas nos decretos-lei n.º 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto, tais competências enformam o perfil de professores e educadores de infância em início de carreira, «sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados» (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Deparamo-nos assim com a competência como princípio organizador dos programas de formação inicial, tendo o futuro educador de infância que, de um modo geral, desenvolver a sua formação em quatro grandes dimensões (1) profissional, social e ética; (2) de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (3) de participação na escola e de relação com a comunidade e (4) de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo). Tem ainda que atender à especificidade do currículo para a educação pré-escolar, pelo que ao longo da sua formação inicial deve desenvolver também competências ao nível da concepção, desenvolvimento e integração desse mesmo currículo (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º I, II-III).

Diz-nos Portugal (2009), recorrendo ainda a outros documentos legais, nomeadamente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e à Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007,

que em todo o discurso que atravessa os documentos oficiais que enquadram a acção do educador de infância, está presente a ideia de que (1) trabalhar de forma qualitativamente superior em educação de infância pressupõe que o educador seja capaz de responder adequadamente à diversidade das experiências de infância, presentes nos diferentes contextos educativos, procurando atender às circunstâncias que envolvem e caracterizam a vida da criança (...) 2) trabalhar de forma qualitativamente superior pressupõe ainda que o educador de infância seja, não só um profundo conhecedor das áreas de conteúdo que aborda, mas também que utilize documentação e estratégias de avaliação que fundamentem a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processo de ensino-aprendizagem (pp. 10-11).

Destaquemos no testemunho de Portugal, mais do que a importância de competências inerentes à prática educativa e, mais concretamente ao educador na sua atividade profissional, a necessidade de se pensar as competências do educador de infância como ferramentas imprescindíveis a uma prática de qualidade.

Se considerarmos, tal como Charlier (1998), que «as competências profissionais integram três dimensões: 1) os saberes, 2) os esquemas de acção e 3) um repertório de condutas de rotinas» (citado por Baptista & Sanches, 2005, p. 4) poderemos avançar que qualquer pessoa pode ser um profissional de educação de infância. Mas seria essa pessoa, porventura, um educador de infância com práticas de qualidade? Assim sendo, podemos afirmar que a competência profissional é mais do que o domínio de certos conhecimentos ou saberes e da sua aplicação à acção.

Deste modo, ser-se competente enquanto educador de infância é também saber-se improvisar, ou seja, é ser-se capaz de agir em função do contexto, mesmo que tenha havido uma preparação prévia (Alarcão, 1995).

Indo um pouco mais além, a profissão de educador de infância

insere-se nas designadas por Bidou (1984) como “especialistas do humano”, no sentido em que se desenvolve por pessoas junto de pessoas forjadas, (...), num sistema cultural com valores próprios e sustentada em práticas éticas, que têm em atenção o Outro (criança, pais, comunidade) enquanto Pessoa. Ora cada educadora de infância só conseguirá trabalhar com pessoas assumindo o seu “Eu”, a sua identidade pessoal (citado por Sarmiento, 2009, pp. 60-61).

É na assunção da sua identidade pessoal em contexto de formação que o educador de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional, pois é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social. O processo de construção de identidade profissional desenvolve-se em interação com os demais atores sociais, numa perspetiva holística que engloba passado, presente e futuro.

Assim sendo, ser-se educador é, antes de mais, ter encontrado a sua identidade profissional. É saber que se está preparado para abraçar tal profissão, desígnio esse que obriga à aquisição de

habilitações necessárias ao exercício dessa ocupação. Mas a identidade profissional não se cristaliza na simples obtenção de um certificado de habilitações, não é uma simples aprendizagem de conhecimento e competências, mas é fundamentalmente um trabalho do sujeito sobre si próprio.

Se, por um lado, se encara a identidade profissional como um conjunto de padrões pré-determinados que enformam uma profissão ou um núcleo comum face ao qual todos os membros se identificam, e que por isso nos permite falar de uma identidade; por outro, há que entendê-la como construção dinâmica em que o sujeito detém um papel fundamental e que faz de uma identidade um conjunto de identidades. Se, por um lado, há um ponto comum a todos os educadores de infância que é a relação pedagógica com as crianças, por outro, não há um ser educador, pois «não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área» (Sarmento, 2009, p. 47). Há uma exigência subjacente a esta construção progressiva que se reifica numa capacidade reflexiva que conduz à redescoberta permanente do sentido da ação educativa.

Assim sendo, podemos resumir este processo de construção identitária ao que Nóvoa (1987) designa de “tríplice processo de adesão, ação e autoconsciência”: «em primeiro lugar, é preciso querer ser educadora de infância; depois, tem que se sustentar a ação pedagógica em saberes específicos e, por último, tem que se activar um contínuo processo de reflexão sobre a ação profissional» (citado por Sarmento, 2009, p. 62).

Mas todas estas disposições relativas ao que é ser educadora de infância encontram-se, muitas delas, ainda no campo teórico. Embora o ser-se mestre em educação pré-escolar nos conceda o estatuto de educadora de infância, o sentimento de pertença ao grupo ocupacional dos educadores de infância só se encontrará em nós consolidado aquando da entrada no mercado de trabalho.

No entanto, e não sendo necessário exercer a profissão de educadora de infância para discorrer acerca da (re)construção da nossa identidade profissional, que se começou a desenvolver durante a formação inicial, cabe-nos aqui debruçar-nos sobre a prática profissional supervisionada encarada como o primeiro contacto com a realidade profissional, enquanto momento de mobilização de saberes teóricos e práticos e ou como o primeiro momento de socialização profissional que, em termos simbólicos, representa a inserção num grupo profissional.

### **SE ISTO É UMA EDUCADORA DE INFÂNCIA.**

«A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão» (Nóvoa, 2007, p. 16). E assim se caracterizou a prática profissional supervisionada, por uma reflexão incessante em torno do que é ser educadora de infância e por uma luta constante para não deixar de o ser, questionamento espelhado nesta premente afirmação – *se isto é uma educadora de infância*.

Encerrando em si processos reflexivos que afetaram a nossa forma de pensar a profissão e avaliar e reformular a nossa ação em prol de uma prática de qualidade, a prática profissional supervisionada, entendida como contexto de formação e fase inicial do desempenho docente,

possibilita uma visão de continuidade atribuída à construção identitária do profissional de educação de infância.

Foi no perceber de práticas mais ou menos adequadas que fomos redefinindo a nossa própria identidade, o que provocou uma gradual (re)construção de competências pessoais e profissionais, considerando e questionando frequentemente o nosso trabalho. Recupera-se aqui, uma vez mais, de forma implícita o fator qualidade nas práticas educativas vigentes. E é na persecução dessa finalidade que salientamos alguns dos aspetos mais importantes da prática profissional supervisionada, enquanto exemplos ilustrativos de um percurso reflexivo que resultou em aprendizagens para o futuro profissional.

Um aspeto central na (re)construção da nossa identidade profissional prendeu-se com a nossa representação da criança. Porque, apesar de muitas leituras realizadas, somente com a reflexão sobre a prática profissional supervisionada nos consciencializámos efetivamente de que, além do que é imposto pelo adulto numa sala de atividades, esse espaço vive essencialmente das interações que aí se desenvolvem, não podendo entender a relação pedagógica como uma relação de poder do adulto sobre a criança, mas de equilíbrio, devendo existir entre estes atores, entre as suas culturas, uma interdependência.

Porque somente no decorrer da prática profissional compreendemos realmente a existência da infância como categoria social, com características próprias, com muitas culturas dentro – culturas da infância – não redutíveis totalmente às culturas dos adultos (Sarmiento, 2004). Porque apenas considerando tudo isto nos é permitido encarar a criança como ser competente.

Esta noção cria uma nova relação entre adulto e criança, pois admite-se que a criança tem um papel ativo nos contextos de que faz parte. Ela atua, intervém, tem influência sobre quem a rodeia e sobre os contextos, cabendo-nos a nós, futura educadora, percebermos este papel ativo e dar espaço para que ela se manifeste, podendo desta forma perseguir uma das competências que Portugal (2009) afirma como essencial para uma prática de qualidade – a *competência de se ser centrado na criança*.

Outro aspeto a relevar ao longo da prática pedagógica foi a efetiva transversalidade da formação pessoal e social e a sua importância na promoção de atitudes e valores que possibilitassem às crianças vivências de cidadania.

Partindo do princípio de que a educação de infância é uma ocupação ética (Vasconcelos, 2004), podemos afirmar que assumimos na nossa prática profissional supervisionada a dimensão cívica e formativa, com as respetivas exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo, II, 2, alínea g), não enveredando possivelmente por todas as suas vertentes, mas centrando-nos na modelação de comportamentos no sentido de procurar a aproximação cada vez maior entre o que dizemos e o que fazemos, entre o que parecemos ser e o que realmente somos (Freire, 2009) e tratar as crianças como iguais. Essencialmente, procurámos perseguir uma ética da responsabilidade em busca da verdade e da coerência das nossas ações, com o ensejo de nos tornarmos o melhor de nós próprias.

De destacar ainda a necessidade de, chegada ao fim dessa fase inicial de desempenho docente, pertencer a uma associação profissional, no sentido de poder usufruir de publicações que nos pudessem manter atualizada e informada acerca de ações de formação acreditadas ou não, de acontecimentos que possam marcar as políticas definidas para a educação de infância e para o grupo profissional e que nos permitam continuar a investir num percurso de aprendizagem para a vida.

Por fim, partilhar a percepção de que as competências aportadas na formação inicial necessitam de consolidação futura, firmando-se com a sua operacionalização. Se é na interação com outros atores sociais que se (re)constrói a identidade profissional, somente no tomar contacto com um número vasto de experiências socioprofissionais é que se (re)define a identidade de cada um.

Outro aspeto fulcral na construção identitária do educador de infância prende-se com a formação, a investigação e a produção/publicação de saberes produzidos na área da educação de infância, uma vez que, se considerarmos que para agir é necessário estar informado então não é possível conceber uma educação de qualidade que não passe pela investigação.

Este é um novo papel usufruído pelas educadoras que as põe em contacto com novos agentes (os académicos) e as torna co-produtoras dos saberes da educação. (...) a preocupação sistemática em reflectir, produzir novo, aberto e complementar conhecimento, e em difundi-lo de forma a que possa ser partilhado entre os diferentes agentes educativos (...) (Sarmiento, 2009, p. 59).

Não só todo o percurso de formação inicial, mas também o momento da prática profissional supervisionada, trouxeram consigo a oportunidade de problematizar a prática pedagógica, refletir sobre a construção da profissão e, conseqüentemente, da nossa identidade profissional, bem como, de certa forma, recorrer à investigação, momento que agora se repete em cooperação com outros profissionais.

Aqui chegada, concluímos que este percurso não foi apenas fruto de um processo pessoal de reflexão, mas de um labor construído em parceria, pelo que nesse complexo processo de problematização, reflexão e investigação contribuíram de forma substancial a educadora cooperante e a supervisora institucional. Recuperamos então o conceito de abordagem sócio construtivista que encara o conhecimento como «actividade social gerada através de um processo de negociação e consenso» (Vasconcelos, 2009, p. 97).

Vivenciámos uma *prática pedagógica sustentada* (Vasconcelos, 2009) que permitiu o cruzamento de saberes e de competências, em que tanto a educadora quanto a supervisora, enquanto pessoas mais experimentadas, ampararam as nossas tentativas para adquirir mais competências não deixando, no entanto, de nos colocar desafios que nos fizessem progredir no nosso desenvolvimento e tratando-nos também como produtores de saberes (Canário, 2001).

Deste modo, educadora cooperante e supervisora assumiram um papel colaborativo, de apoio à educadora-estagiária nos aspetos sobre os quais pretendia refletir, estabelecendo-se entre esta tríade, um ambiente de entreejada e uma relação de trabalho isenta de tensões, baseada na confiança, que resulta num processo de desenvolvimento profissional e pessoal de

todos os intervenientes. Somente assim é possível fazer da supervisão um processo emancipatório, através do qual professores são capazes de se apoiar mutuamente, ganhando controlo sobre as suas próprias vidas profissionais.

Sentirmo-nos efetivamente parte integrante desta tríade, permitiu-nos ser capazes «de apoiar e receber apoio de outros, uma vez que a capacidade individual de interagir com o mundo é aumentada quando esta interação é feita lado a lado com outros indivíduos» (Edwards & Mackenzie, 2005, citado por Vasconcelos, 2009, p. 99) recuperando aqui o conceito de *agência relacional* veiculado por Vasconcelos (2009).

### **CONCLUSÃO**

Sem esquecer que um processo de construção, seja de que natureza for, implica envolvimento e exige tempo e que envolver-se significa comprometer-se, tomar parte, teremos presente que «a construção necessita de suporte até poder dispensar a estrutura que o apoiou» (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 33).

Mantendo o pensamento fixado nesse princípio, vivemos essa busca pelo aperfeiçoamento, procurando atribuir-lhe um sentido, na expectativa de ser no futuro uma educadora de infância reflexiva que questiona a (sua) ação educativa, que promove uma educação que assenta numa cultura de vida, acreditando que vivemos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião de cada experiência presente todo o seu sentido é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta (Dewey, citado por Craveiro & Ferreira, 2007).

Só assim nos é permitido acreditar que estamos minimamente preparada para a profissionalidade, capaz de carregar a intencionalidade subjacente a este discurso teórico para a prática pedagógica, sem nunca nos esquecermos, no entanto, que, apesar de tudo, muitas dúvidas subsistem e com elas interrogações só possíveis de responder na própria ação; ação esta, palco de experiências profissionais diferenciadas que permitirão enriquecer e ou clarificar a nossa identidade profissional.

### **Referências bibliográficas**

- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, 13-15.
- Baptista, I. & Sanches, M. (2005). Competências na formação inicial do educador de infância/professor: entre práticas e representações. In G. Portugal & L. Pereira (Orgs.), *1.º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1.º Ciclo* (pp. 1-29). Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5179>.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.

- Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo*, 6, 15-21. Consultado em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/113/Cad\\_6EducacaoPreEscolarFuturo.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/113/Cad_6EducacaoPreEscolarFuturo.pdf?sequence=2).
- Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n. 201 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa. Consultado em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>
- Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n. 201 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa. Consultado em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, X(1), 17-41.
- Nóvoa, A. (2007). Os professores: Um “novo” objecto da investigação educacional? In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp. 11-17). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.ª modernidade. In M. Sarmiento & A. Cerisara (orgs.). *Crianças e miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa. Consultado em [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf).
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Tavares, I. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Vasconcelos, T. (2004). A educação de infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1,2, 3, 109-125.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

## ***Em busca das vozes das crianças.***

# **Uma experiência de investigação durante a Prática Profissional Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-escolar**

**Margarida Domingues\* e Elisabete Gomes\*\***

\*Católica-MOVE Microfinance

\*\*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.  
UIED-FCT Universidade Nova de Lisboa

\*mmargaridadomingues@gmail.com

\*elisabeteg@eseix.ipl.pt

### **Resumo**

Este artigo procura contribuir para a reflexão sobre o lugar e o papel da investigação na formação das educadoras de infância. Foca uma experiência decorrida no âmbito da prática profissional supervisionada do mestrado em educação pré-escolar na qual as autoras se implicaram enquanto estagiária e supervisora. O processo formativo em análise entrelaça investigação reflexiva e experimentação pedagógica sobre a participação das crianças nos contextos formais de educação que frequentam. Defendendo-se que a participação das crianças é uma característica dos ambientes pedagógicos de qualidade, considerámos a necessidade de definir estratégias de escuta ativa das vozes das crianças como elemento central da iniciação à prática profissional vivida. O artigo é assim enquadrado por dois eixos temáticos: a reflexão sobre o lugar da investigação na formação inicial de educadores e a investigação desenvolvida por uma mestranda em situação de prática profissional supervisionada, que teve como objecto de estudo e de experimentação a busca das vozes das crianças.

**Palavras-chave:** crianças, participação, escuta ativa, investigação em educação.

## INTRODUÇÃO

*É este estar em investigação e não o fazer investigação. Este saber estar em investigação, ligar o objeto ao sujeito investigado é, aliás, uma das grandes vertentes das Ciências Sociais e Humanas que questiona os quadros epistemológicos tradicionais.*

Teresa Ambrósio (1990)

Este artigo tem por objetivo contribuir para o debate sobre o lugar, o papel e a abordagem é investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar (MEPE). Com este objetivo norteador, foca uma experiência decorrida no âmbito da prática profissional supervisionada (PPS). Sendo um espaço curricular intenso e intensivo de debate e reflexão a partir de um período de experimentação pedagógica e de busca da identidade profissional, a PPS, torna-se um objeto particularmente relevante para compreender as características atuais da formação de educadores e a especificidade do lugar aí ocupado pelos temas e práticas de investigação. Neste artigo, perspetivamos a PPS como um processo de investigação em educação. Esta abordagem investigativa procura substituir uma *epistemologia do olhar* por uma *epistemologia da escuta*, resultante do “trabalho científico de questionamento e pesquisa a partir do interior do sector educativo e, na maior parte dos casos, por parte de profissionais e outros protagonistas dos fenómenos em estudo” (Alves e Azevedo, 2010, p. 11).

No caso que aqui se observa, a PPS tomou como elemento central um conjunto de questões relevantes para ambas as autoras que acreditam que “a voz das crianças é mais uma forma de confirmar aquilo que já muitos sabem e repetem: que se a democracia é boa para as crianças, as crianças são boas para a democracia” (UNICEF in Gimeno-Sacristán, 2008, p. 117). Tratou-se assim de defender e pôr em prática estratégias pedagógicas participativas assentes na convicção de que a escuta ativa e constante das crianças e a promoção da sua participação permitem ao educador criar situações de aprendizagem de qualidade em que as crianças sejam estimuladas para o maior leque possível de conteúdos. Desta forma, é através de um diálogo que escute a voz das crianças que se desenvolvem as suas interpretações da realidade e partilham e criam mundos sociais desafiando algumas conceções preconcebidas.

O artigo é assim enquadrado por dois eixos temático: a reflexão sobre o lugar da investigação na formação inicial de educadores e a investigação desenvolvida por uma mestranda em situação de prática profissional supervisionada e que teve como objeto de estudo e de experimentação *a busca das vozes das crianças*. Organiza-se em duas partes principais a que se acrescenta uma introdução e uma conclusão. A primeira parte apresenta uma pesquisa sobre conceções de criança enquadradas nos contributos recentes da sociologia da infância; a segunda relata um conjunto de práticas pedagógicas consistentes com a investigação teórica desencadeada e pontuada com excertos das narrativas reflexivas – elemento central deste *estar em investigação* proporcionado pela PPS.

### I. CONCEÇÕES DE CRIANÇA: CONTEXTUALIZAÇÃO

Dada a alteração da visão da criança a que se tem assistido principalmente nos campos da Pedagogia, da Psicologia e das Ciências Sociais, a participação das crianças nos seus processos de aprendizagem tem vindo a assumir um papel incontornável. Para que se perceba essa

necessidade de participação, é necessário que se compreenda a evolução dos conceitos e da visão da criança e da infância uma vez que “o trabalho hermenêutico de interpretação da sua voz é relativamente recente, sendo ainda largamente predominante uma orientação epistemológica que se relaciona com as crianças como se elas fossem desprovidas de capacidades de reflexão da ação” (Soares, Sarmiento, & Tomás, 2004, p. 3).

Na pedagogia, foi através de metodologias tradicionais e transmissivas que pretendiam servir todas as crianças de forma igual, que se consolidou uma visão da criança enquanto *infant*<sup>1</sup>. No que respeita à psicologia, o predomínio de concepções da criança como “tábua rasa” e sem capacidades de reflexão pode estar relacionado com algumas teorias desenvolvimentistas “que perspetivam as crianças como seres dotados de uma epistemologia «em trânsito», percorrendo sucessivas etapas de desenvolvimento, numa lógica cumulativa, linear e progressiva, até atingirem os estádios cognitivos e morais adultos” (Soares, Sarmiento, & Tomás, 2004, p. 4). As Ciências Sociais convergiram com estas teorias na medida em que encararam as crianças “prioritariamente como objetos ou destinatários de processos de socialização [...], pelos quais as gerações mais novas adquirem as normas, valores, crenças e ideias do seu grupo social de pertença, sendo induzidas à reprodução social” (Soares, Sarmiento, & Tomás, 2004, p. 4).

No entanto, concepções emergentes têm aberto “novas perspetivas sobre a capacidade das crianças formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidarem com tudo o que as rodeia” (Geertz in Sarmiento, 2002, p. 8). As críticas às pedagogias tradicionais e transmissivas que surgiram principalmente a partir do século XIX<sup>2</sup> são precursoras desta alteração por fomentarem o respeito pela individualidade, através de práticas pedagógicas baseadas em valores que incentivam o espírito democrático, a responsabilidade, a autonomia e a cooperação. No campo da Psicologia a visão da criança sofreu alterações na medida em que esta passou a ser considerada “na sua complexidade e na sua dimensão de competência específica, [...] dotada de um sentido próprio, pertinente e adequado aos contextos de vida das crianças” (Sarmiento, 2002, p. 9), paralelamente às Ciências Sociais que passaram a encarar as crianças como seres competentes e sociais e a assumir a infância como objeto de estudo. Aliado a este movimento, a Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), em 1989, veio edificar e fortalecer o “símbolo de uma nova perceção sobre a infância” (Soares, 2002, p. 4), sendo que, particularmente no que concerne à participação infantil, o artigo 12.º da CDC garante à criança “o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhes respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”. Uma “escuta” ativa das crianças e uma promoção da sua participação deve ter como principal propósito a

---

<sup>1</sup> “Ser que não fala, postulando a sua ingenuidade, fragilidade, ausência de saberes e raciocínio abstrato, «papel em branco»” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 7).

<sup>2</sup> Ver publicações de Albert Binet (“A escola métrica da inteligência”), William James (“Conversas com professores”), Claparède (“Psicologia da criança” e “Pedagogia Experimental”) e Adolf Ferrière (“Projeto de Escola Nova”).

criação de situações de aprendizagem de qualidade e que as estimulem no maior leque possível de conteúdos. “O diálogo estabelecido num contexto que escuta a voz da criança favorece a criação de relações mais próximas entre os adultos e as crianças entre si (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008, citado em Parente, 2010, p. 36) e, é exatamente através dessa promoção de uma “escuta” ativa e constante, que implica, naturalmente, uma aposta na sua participação, que as crianças vão revelando as suas competências para, gradualmente, desenvolver um pensamento racional, fundamentando as suas escolhas.

Contudo, hoje ainda podemos assistir a alguns entraves à prática destas novas conceções, nomeadamente devido a uma *negatividade constituinte* (Sarmento, 2004) que, segundo Tomás (2007, p. 23), acaba por moldar as representações que temos das crianças pelas ações dos adultos e pela leitura que os adultos fazem do “melhor interesse da criança”. Torna-se premente uma mudança de paradigma tendo em conta as considerações que vão sendo formuladas acerca das crianças e da infância: é importante evidenciar a criança como um ator social com capacidades de construir “de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (Sarmento, 2002, p. 4). Aliado a estas evidências, e mesmo quando consideradas como participantes, as crianças são muitas vezes alvos de fatores como a *menoridade* e o *paternalismo* (Soares & Tomás, 2004) que atuam nas diversas tentativas de alteração destes paradigmas, dificultando-as. Assistimos também a outras contradições sociais que tendem a apadrinhar “uma homogeneização, como se a infância fosse uma categoria singular e vivida de uma única maneira por todas as crianças” (Muller, 2006, p. 569). Podemos ainda constatar uma escassa visibilidade da participação e da escuta efetiva das crianças nas mais variadas práticas quotidianas, apesar de todos os decretos, discursos teóricos e mesmo propostas de intervenção.

Os adultos detêm um papel crucial na promoção e garantia dos referidos direitos das crianças, através de uma perspetiva que fomente o papel da criança e da sua participação real e efetiva através do desenvolvimento e da prática de uma *escuta ativa*. Esta assenta em princípios que permitam, tanto ao ouvinte como ao ouvido, o desenvolvimento de processos de reflexão. Uma *escuta ativa* permite superar a distância e a exterioridade entre, neste caso, o adulto e a criança, proporcionando, através de uma epistemologia da escuta, uma interferência nos referenciais teóricos pré estabelecidos, de modo a melhorar gradualmente a capacidade de comunicação. É, então, através da predisposição e abertura do “ouvinte” para aceitar o que lhe irá originar uma tensão interna que podemos afirmar que, de facto, é promovida uma “escuta” ativa das crianças.

Este panorama permite situar a importância da escuta no contexto da educação formal como um “processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Fomosinho & Gambôa, 2011, p. 32).

A escuta ativa e constante das crianças e a promoção da sua participação permitem ao educador criar situações de aprendizagem de qualidade em que as crianças sejam estimuladas para o maior leque possível de conteúdos. Desta forma, é através de um diálogo que escute a voz das crianças que se desenvolvem as suas interpretações da realidade e partilham e criam

mundos sociais desafiando algumas concepções preconcebidas. É este diálogo fortalecedor de relações entre adultos e crianças entre si que

desempenha um papel extremamente importante na criação das condições para o reconhecimento das crianças, incluindo o facilitar e apoiar o desenvolvimento da sua agência, da sua capacidade de se compreenderem e de definirem a sua própria identidade, sempre cientes do poder embutido no seu diálogo (Lodge in Graham & Fitzgerald, 2010, p. 350)<sup>3</sup>.

As competências das crianças, bem como o seu estatuto de sujeitos de conhecimento e de ação (Soares, Sarmiento, & Tomás, 2004), são claramente reveladas através do espaço de diálogo e participação que se cria, das relações que se estabelecem, e das negociações e confrontos que se vão desenvolvendo entre pares e com adultos. Só assim é possível depararmo-nos com a consolidação de uma identidade pessoal e social das crianças através de um “reforço das suas possibilidades de defesa [e das] suas competências para cumprir acordos” (Soares & Tomás, 2004, p. 17). Confrontar-se com o olhar das crianças sobre determinado aspeto permite aos adultos romper com a abordagem adultocêntrica do mundo e habitar um mundo mais plural, que integra as crianças como um ponto de vista – o papel do adulto torna-se fundamental na criação de ambiente favoráveis a uma “escuta” de cada um e de si próprio. A busca de estratégias eficazes na construção destes ambientes norteou o processo de PPS em que esta revisão de literatura emergiu, como a seguir se dá conta.

## 2. UMA PRÁTICA CENTRADA NAS VOZES DAS CRIANÇAS

*a ideia de que o espaço social da infância é um espaço construído, que as crianças se assumem e são representadas através de uma identidade própria, com modos de vida distintos dos adultos, mais adaptados às próprias necessidades, começando a constituir-se como um grupo social, um componente específico, tanto estrutural como cultural na maioria das sociedades (James & Prout in Soares & Tomás, 2004, p.2).*

Para que as crianças possam beneficiar de projetos que promovam o seu protagonismo e a sua participação é imprescindível que nos centremos nas suas ações valorizando as suas contribuições através de um processo de respeito pelos seus direitos, acima de tudo, através da promoção de diversos mecanismos teórico-práticos que permitam desenvolver “um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade” (Oliveira-Fomoso & Gambôa, 2011, p. 33). Segundo O’Kane (citado em Tomás, 2007, p. 55), existem quatro fatores chave decisivos para tornar uma escuta realmente efetiva e significativa tanto para crianças como para adultos:

---

<sup>3</sup> Tradução própria.

deve ser um *processo contínuo* caracterizado por *uma intervenção ativa*, que envolva um *diálogo bidirecional*, em que as *competências e características das crianças sejam reconhecidas* e que lhes seja *entregue poder de decisão*.

**A intervenção na PPS do MEPE ocorreu inicialmente em creche com um grupo de 9 crianças com idades compreendidas entre os 13 e 19 meses, a que se seguiu a intervenção em jardim-de-infância com 25 crianças entre os 4 e os 6 anos de idade, ambos os grupos caracterizados por uma notória *heterogeneidade interna* (Ferreira, 2004).**

Ao longo da prática foi dada especial relevância aos interesses demonstrados pelas crianças, enfatizando uma aposta numa introdução ou (re)invenção de métodos e técnicas que permitissem desenvolver um processo de *escuta* de qualidade e que suscitou várias questões relativamente a em que consiste e o que implica, afinal, esta problemática da participação infantil:

*Uma escuta real das crianças envolve de facto a sua participação? Apostar numa participação das crianças ao ouvir atentamente e respeitar as suas “vozes” pode implicar que as deixemos tomar decisões sobre tudo o que diz respeito às suas vidas?*

*Até que ponto a participação infantil não acaba por desafiar o poder e a autoridade dos adultos que com ela lidam?*

*Em que assuntos devem as crianças participar sem que lhes estejamos a incumbir responsabilidades inapropriadas, emancipando o seu crescimento e desenvolvimento?*

*Até que ponto a participação das crianças é efetiva? As suas “vozes” reproduzem os modelos dos adultos?*

*Enquanto educadores, de que modo poderemos ultrapassar a barreira da linguagem das crianças, naturalmente diferenciada da dos adultos?*

Estas questões foram respondidas durante a prática ao longo de diversos processos de experimentação baseados, essencialmente, em processos de *escuta*, observação e documentação. Segundo Burman (1996) os conceitos de participação ou *escuta* ativa das crianças devem ser ajustados às particularidades vividas em cada contexto educativo vivido para e pela criança. Deste modo, a introdução e (re)invenção de estratégias tendo em conta uma problemática como esta ocorreu, na prática, em diversas fases e em áreas distintas, tendo sido sempre adaptada aos diversos contextos, nomeadamente ao de creche e JI. Em termos práticos, através do plano de ação construído foram definidas como intenções a utilização de um conjunto de estratégias, entre elas:

um diálogo constante e informal que favorecesse o fortalecimento de relações entre adultos e crianças;

uma observação participante que permitisse “construir um conhecimento reflexivamente sustentado na análise de práticas sociais e interações” (Parente, 2010, p. 36);

uma documentação que possibilitasse “«escutar» de novo, cruzar perspetivas e refletir sobre os processos de aprendizagem das crianças” (Parente, 2010, p. 36).

A documentação foi utilizada com muita regularidade e até de forma rotineira, como mostram os registos de “Avaliação Semanal”<sup>4</sup> e do “Livro do Projeto”<sup>5</sup>, mas também de situações pontuais que acabaram por ser partilhadas e afixadas para toda a comunidade escolar<sup>6</sup>.

O facto de o projeto desenvolvido na sala de JI estar relacionado com a fotografia, acabou por levar a que o recurso a fotografias e vídeos se tornassem *dispositivos metodológicos* (Soares, Sarmento, & Tomás, 2004) muito utilizados ao longo da prática, nomeadamente no contexto de JI. As crianças foram encaradas como responsáveis para o manuseamento do material necessário à captação de fotografias e vídeos, sendo que lhes foi também dada a segurança e o encorajamento necessários para a sua exploração. Assim, foi-lhes possível “documentar e tornar visíveis as suas representações acerca do mundo que as rodeia” (Soares, Sarmento, & Tomás, 2004).

---

<sup>4</sup> “Por ser sexta-feira, foi disponibilizado algum tempo para que todos pudéssemos fazer uma avaliação semanal. Atividade que tenciono levar a cabo todas as semanas que se seguem. Durante este momento foi notório que existem ainda algumas crianças que têm certas dificuldades em relembrar os acontecimentos de uma semana, mas que ainda assim, muitas delas, além de se lembrarem facilmente, conseguem selecionar o que mais lhes interessou ao longo da semana e episódios mais significativos. Isto leva-me a pensar que poderia arranjar uma estratégia, aliada ao conceito do projeto da fotografia, que permitisse que as crianças tivessem um registo semanal fotográfico onde se pudessem basear em momentos de avaliação.” (Reflexão diária de JI de dia 1 de março de 2013)

<sup>5</sup> “Hoje foi feita a avaliação e revisão da atividade prática de laboratório da revelação dos retratos individuais. Mais uma vez confirmo: a avaliação no Livro do Projeto surge como um importantíssimo elemento de consolidação de conhecimentos e aprendizagens. Sinto que é, sem dúvida, uma estratégia a adotar numa futura prática profissional que além de permitir às crianças, como já referi, solidificar o que aprenderam, é um instrumento de «audição» das mesmas, dos seus sentimentos, das suas dúvidas e das suas preocupações. Desta forma, considero a utilização contextualizada do Livro de Projeto (que naturalmente poderá ser realizada de outra forma, dependendo do contexto, desde que os seus objetivos sejam cumpridos) um ótimo meio de avaliação que o educador poderá e deverá utilizar através de uma escuta real da criança. Só assim poderá compreender o que poderá melhorar na sua prática, quem precisa de maior apoio em determinado contexto, etc. Desta forma, o educador poderá adotar este como mais um recurso que lhe permita desenvolver práticas de qualidade que determinam contextos de aprendizagem de qualidade para as suas crianças.” (Reflexão diária de JI de dia 21 de maio de 2013)

<sup>6</sup> “A meio da semana comecei por lhes apresentar o livro «Histórias que me contaste tu» de António Manuel Pina. É um livro infanto-juvenil com diversas histórias contadas por um escaravelho. O facto de ter algum sentido de humor despertou a atenção das crianças. Todas as tardes acabava por ir contando mais uma história do escaravelho. Hoje foi o dia de contar a história de uma princesa que descreveu o sentimento de tristeza como «ficar com o coração pequenino». No fim, ao questionar as crianças acerca desse mesmo sentimento, as deliciosas respostas foram expostas à entrada da sala: «Fico com o coração mais pequenino», «O meu coração parece que tem uma estaca», «O meu coração fica apertado e desce para a barriga», «O meu coração fica assim [exemplifica com as mãos um coração pequenino]», «O meu coração começa a chorar. As lágrimas caem na barriga e eu fico sufocado e aos soluços!»”. (Reflexão diária de JI de dia 5 de abril de 2013)

Na valência de creche, em que as dinâmicas pedagógicas não poderiam guiar-se pela expressão verbal das crianças dadas as suas características de desenvolvimento, foi necessário que existisse uma maior predisposição à receção dos mais pequenos sinais que as crianças pudessem emitir através das suas múltiplas linguagens, recorrendo a um processo de observação. “Perante a consciência de que a escuta, por si só, não seria suficiente para assegurar à criança o direito a uma participação efetiva, tornou-se condição básica oferecer-lhe respostas que, alicerçadas nos referidos processos de observação e documentação” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 110) tornassem a criança o centro do seu desenvolvimento e aprendizagem. Importa ressaltar a importância da observação para a avaliação de qualquer aprendizagem das crianças num contexto de educação de infância, sendo que todas as observações realizadas têm de ser analisadas e interpretadas tendo em conta todo o contexto educativo.

Um dos objetivos propostos inicialmente para o grupo de crianças de JI passou pelo investimento no desenvolvimento de uma participação democrática, na medida em que se tornasse possível dar espaço às crianças para que pudessem, estabelecendo relações com os outros, com o espaço e com os materiais, desenvolver competências de planeamento, negociação e mesmo resolução de problemas através de uma aposta na sua participação. Por outro lado, o investimento no portefólio da criança acabou por ser outra estratégia que pretende valorizar as experiências e a participação das crianças num processo de avaliação das suas próprias aprendizagens.

A organização do ambiente educativo, tanto em creche como no JI, passou por uma (re)organização do espaço através da criação de um espaço destinado ao projeto e da introdução de novos materiais, tendo como objetivo primordial trabalhar numa *pedagogia de fronteira* (Vasconcelos, 2009), tendo passado também pela organização das rotinas, sendo que foram delimitados tempos semanais de reflexão e avaliação em grande grupo tendo sido sempre registadas e afixadas as suas expressões à porta da sala para toda a comunidade escolar. No JI, especificamente, foi ainda criada a rotina da existência do “fotógrafo” que deveria alternar diariamente, aliado ao conceito do mapa das tarefas, bem como a “régua semanal de fotografias”, que surgiu como resposta aos interesses e algumas necessidades manifestadas pelas crianças através de um processo de observação, de “escuta” efetiva das suas “vozes”. Importa ressaltar a importância dada à organização dos grupos de crianças em contexto de trabalho na sala de atividades para que todas pudessem ser ouvidas em contextos que incentivassem a sua participação.

“Crianças e adultos são participantes igualmente ativos na construção social da infância e da reprodução interpretativa de suas culturas” (Corsaro citado em Delgado & Muller, 2005, p. 163) e, neste sentido, o envolvimento dos adultos e as práticas e metodologias adotadas com e para as crianças tornam-se essenciais na medida em que promovem o diálogo e a participação das crianças através de valores como a cooperação e o respeito pela diferença. Foi, assim, dada ênfase às relações de cooperação, reflexão e partilha conjuntas entre educadora cooperante e educadora em formação, o que permitiu um conhecimento cada vez mais aprofundado das crianças através de sentimentos de confiança e respeito mútuo. Sabendo que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre dois sistemas” (Silva, 1997, p. 43). De facto, ao longo da PPS, esta relação foi de participação e parceria, uma vez que o contacto direto diário com as famílias das crianças foi muito valorizado, bem como a partilha de experiências através de uma valorização também das suas

“vozes”. Para isso, foi construído um espaço de avaliação, reflexão e partilha destinado às famílias à porta da sala, valorizando os seus pareceres e opiniões com o propósito de desenvolver sentimentos de pertença, incentivando uma reflexão acerca de pequenos detalhes a melhorar, mas também um reconhecimento do trabalho desenvolvido com as crianças. Acima de tudo, foi-nos permitido *ouvir* as crianças através dos seus adultos de referência. Outra das estratégias utilizadas que acabou por provar a relevância da utilização de abordagens que incentivem uma participação efetiva das crianças foi o projeto levado a cabo na sala de JI – *Como se fazem fotografias?* Este projeto contou “com a suposição de que todas as crianças vêm para a escola com mentes vivas e com a disposição inata para dar o melhor sentido possível à sua experiência, às suas observações e aos seus sentimentos” (Katz, 2006, p. 13). Este foi um percurso construído com e pelas crianças através de uma valorização das suas vozes ao longo de todas as etapas em que as atividades práticas assumiram um papel crucial no desenvolvimento de aprendizagens significativas<sup>7</sup>. Com este projeto, as vozes das crianças foram alvo de uma escuta atenta que culminou na promoção de espaço e tempo para a construção de conhecimento sobre um tema de seu interesse; sendo que a aceitação do tema de interesse superou também a barreira dos (pre)conceitos sobre a idade mais adequada para trabalhar cada aprendizagem, considerando as crianças capazes e competentes para abraçar temas complexos e ricos como o da fotografia.

## CONCLUSÃO

A organização da PPS integra como elementos nucleares a reflexão crítica e fundamentada sobre as experiências pedagógicas vivenciadas pelas mestrandas. Consideramos que a experiência que este artigo apresenta é um bom exemplo de como a PPS pode investir em dimensões investigativas sem pôr em causa a experimentação e a capacitação pedagógicas. De fato, a construção de portefólios reflexivos, assim como a escrita (obrigatória) de narrativas diárias e semanais induzem distância crítica e uma dinâmica de investigação emergente da prática e correspondente a uma abordagem qualitativa à investigação.

Defendemos que a investigação *em educação* é uma abordagem epistemológica que permite responder às atuais características da formação inicial de educadores de infância. *Isto* porque a *investigação em educação* se distingue da *investigação sobre educação* pelo facto de emergir dos contextos e das práticas pedagógicas vivenciadas e de ser conduzida pelos atores implicados nos processos educativos (Alves & Azevedo, 2010). A *emergência*, como característica de uma abordagem epistemológica complexa e ecológica aos fenómenos contemporâneos, é também

---

<sup>7</sup> No desenrolar do projeto as crianças tiveram, pelo menos, três oportunidades diferentes de relevar as suas próprias fotografias num laboratório com todos os químicos necessários, compreender através de processos de experimentação a diferença entre fotografia digital e analógica, adquirir diversas noções relativas ao material fotográfico existente e compreender as suas diferentes funções, descobrir diferentes tipos de fotografias, compreender a importância da luz no processo de captação de fotografia e os diversos efeitos que provoca, bem como captar diversos tipos de fotografia livremente.

elemento central da PPS na medida em que é esta a secção da formação inicial que se ocupa especificamente do *devir* docente, do *devir* educadora de infância. Este artigo contou uma história de uma busca que se norteou pela procura de estratégias adequadas à escuta ativa das vozes das crianças. O tema revelou-se tão central como o seu objetivo: foi o ponto de partida decisivo para a construção de um perfil profissional de uma estagiária, assim como para o reforço de consolidação de estratégias de supervisão por parte da supervisora.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (eds) (2010). *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação dos investigadores num campo multi-referenciado*. Monte da Caparica: UIED.
- Delgado, A. C., & Muller, F. (maio-agosto de 2005). *Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças*. Campinas, pp. 351-360.
- Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" - Relações Sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento.
- Gimeno-Sacristán, J. (2008). *A educação que ainda é possível*. Porto: Porto Editora.
- Graham, A., & Fitzgerald, R. (2010). *Progressing children's participation: Exploring the potencial of a dialogical turn*. Australia: Southern Cross University .
- Katz, L. G. (abril de 2006). *Perspetivas Atuais sobre Aprendizagem na infância. Cadernos de Educação de Infância*, pp. 11-17.
- Muller, F. (maio-agosto de 2006). *Infâncias nas vozes das crianças: Culturas infantis, trabalho e resistência. Educ. Soc.*, pp. 553-573.
- Oliveira-Fomoso, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Fomoso, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (abril de 2010). *Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. Cadernos de Educação de Infância*, pp. 34-37.
- Sarmiento, M. J. (2002). *Imaginário e Culturas da Infância. As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância*. Minho: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, N. F. (2002). *Os Diretos das Crianças nas encruzilhadas da Proteção e da Participação. I Encontro Nacional sobre Maus tratos, negligência e risco na infância e na adolescência*. Maia: ASAS.
- Soares, N. F., & Tomás, C. (2004). *Da emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... Os Intrincados Trilhos da Ação, da Participação e do Protagonismo Social e Político da Infância*. In M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara, *Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 35-162). Porto: Edições ASA.
- Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. (2004). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Sixth International Conference on Social Methodology Recent Developments and Applications in Social Research Methodology. Amsterdão.

Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media&Jornalismo*, pp. 119-134.

Tomás, C. (agosto-dezembro de 2007). Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto&Educação*, pp. 45-68.

Vasconcelos, T. (2009). A educação de infância no cruzamento de fronteiras. Lisboa: Texto Editores.

**Outras fontes:**

Convenção dos Direitos das Crianças de 1989

## Práticas de inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo no 1º Ciclo

Ana Paula Ferreira\* e Isabel Pizarro Madureira\*\*

\*Agrupamento de Escolas Madeira Torres

\*\*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\*anacarrasquinha@yahoo.fr

\*\*isabelmo@eselx.ipl.pt

### RESUMO

O presente estudo procurou conhecer: i) a opinião de professores do 1º ciclo sobre a inclusão dos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e sobre as Unidades de Ensino Estruturado; ii) as dificuldades sentidas e as necessidades de formação contínua identificadas pelos docentes; e, iii) as práticas desenvolvidas para facilitar a inclusão destes alunos na sala de aula. Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, no qual participaram três professores do 1º ciclo do Ensino Básico que integram nas suas turmas alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. As técnicas usadas na recolha de dados foram a entrevista e a observação naturalista.

Os resultados mostram que os professores aceitam a inclusão e que para esta aceitação em muito contribui a existência na escola de uma unidade de ensino estruturado. As dificuldades dos docentes decorrem sobretudo do receio que sentem perante os comportamentos dos alunos e da falta de conhecimento sobre as formas de intervenção, sendo nestes aspetos que identificam necessidades de formação contínua.

A observação das práticas mostra que a inclusão dos alunos envolve diferentes processos e percursos, nos quais são determinantes dois fatores: o grau de severidade da perturbação e os recursos humanos existentes.

Os docentes da unidade de ensino estruturado assumem total responsabilidade na gestão do processo de inclusão e, uma vez que não existe implicação dos docentes do ensino regular na gestão e adaptação do currículo, não se verifica a necessária mudança de atitudes e de práticas.

**Palavras-Chave:** Inclusão; Perturbações do espectro do Autismo; Professores; Práticas.

## INTRODUÇÃO

A adesão de Portugal aos princípios e pressupostos de uma educação inclusiva, para além de implicar mudanças na escola enquanto instituição, suscitou alterações rápidas e profundas na forma de equacionar a intervenção da educação especial.

A inclusão implica como referem alguns autores (Ainscow, 2007; Rodrigues, 2003, 2007, cit. por Rodrigues-Lima, 2007), uma reestruturação bastante significativa na organização escolar, nas relações interpessoais, nas metodologias de ensino e aprendizagem, na participação dos pais na vida da escola, no currículo, para assim ser possível dar resposta às necessidades de todos os alunos (Correia, 2001, cit. por Rodrigues, 2001).

A publicação do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro veio determinar que a educação especial (EE) se destina a alunos com necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente, oficializando assim a separação entre Educação Especial (exclusiva para alunos que apresentem NEE de carácter permanente), e os Apoios Educativos (que têm como público-alvo alunos com dificuldades escolares de carácter temporário).

Este diploma legal também consagra como aspeto decisivo a construção de uma escola de qualidade, preconizando a inclusão educativa e social, a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, e a preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional (Rodrigues e Nogueira, 2011). Neste contexto, define a necessidade de criar respostas diferenciadas nas escolas de ensino regular (ER) para atender deficiências sensoriais e mentais graves. Tais respostas são designadas na legislação como escolas e agrupamentos de referência, e envolvem a criação, entre outras, de unidades especializadas para atendimento educativo de alunos com perturbação do espectro do autismo (PEA).

As unidades de ensino estruturado (UEE) devem constituir respostas devidamente integradas no ambiente educativo, uma vez que se pretende a progressiva inclusão dos alunos com PEA nas turmas e na vida escolar, junto dos seus pares. Estas UEE são consideradas os alicerces da inclusão e um valioso recurso pedagógico das escolas, ou agrupamentos de escolas (Gonçalves; Carvalho; Mota; Lobo; Correia; Monteiro; Soares e Miguel, 2008). E, uma vez que dispõem de recursos humanos (docentes especializados, técnicos e assistentes operacionais) e físicos, estas unidades tornam possível o acesso à escola por parte de alunos que tradicionalmente eram encaminhados para instituições.

A aplicação dos princípios inclusivos no quotidiano das salas de aula do ER constitui ainda fonte polémica, sendo difícil a sua operacionalização, uma vez que os professores consideram não ter os conhecimentos essenciais para intervir com segurança junto dos alunos com PEA.

## CONCEITO DE INCLUSÃO

A definição da UNESCO sobre a inclusão decorre da Declaração de Salamanca (1994), na qual este conceito surge associado a melhorias no sistema de educação como um todo:

“A inclusão é vista como um processo que consiste em responder às diferentes necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade, assim como reduzir a exclusão dentro

da educação. Implica mudanças e alterações de conteúdo, métodos, estruturas e estratégias, numa visão comum que abarque todas as crianças dos mesmos níveis etários, e partindo da convicção que compete aos sistemas educativos regulares educarem todas as crianças”.(UNESCO, 1994).

Esta definição refere-se à educação de todas as crianças e não apenas a um grupo específico, assim como não é equiparada a um determinado tipo ou forma de educação, etapa de vida ou programa educativo. Posteriormente, o Fórum Mundial da Educação de Dakar (2000) sublinha também esta necessidade da escola responder à diversidade dos alunos, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística, entre outras.

Trata-se de uma abordagem que se centra na transformação dos sistemas educativos pretendendo-se que a comunidade escolar assuma positivamente a diversidade, considerando-a fator de enriquecimento e não fonte de dificuldade. Nessa medida, o movimento em prol da educação inclusiva procura levar “o aluno com NEE às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades (...), independentemente dos seus níveis académicos e sociais.” (Correia, 2005, p.11).

No entanto, importa ter em atenção que estar incluído “é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (Rodrigues, 2003, cit. in Silva, 2009, p.147).

Neste sentido, a necessidade de melhorar o atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares assume particular significado, uma vez que:

“A simples colocação física da criança com necessidades educativas especiais na classe regular não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar. Pelo contrário, caso a escola não consiga proporcionar-lhe uma educação apropriada, então o “despejá-la” na classe regular constituirá um ato irresponsável” (Correia, 1997, p.9).

Este autor chama a atenção para a forma como a inclusão é feita, podendo limitar-se apenas à colocação física, tornando assim difícil a aprendizagem e o sucesso dos alunos. Sublinha ainda que, se não existir o reconhecimento e o direito de aprender junto com os seus pares, por parte da escola e do professor, não será possível proporcionar aprendizagens sociais e académicas, nem interações sociais adequadas (Correia, 2005).

Nessa medida, a colocação dos alunos com NEE nas classes regulares exige que se tenha em consideração um conjunto de dimensões, que podem facilitar ou dificultar o processo de inclusão, entre as quais são de referir: os recursos/apoios humanos e materiais; os aspetos organizativos da escola e da sala de aula; o relacionamento entre o docente de EE e o professor do ER; a participação dos encarregados de educação; os apoios e atitudes dos serviços da comunidade; e, finalmente a formação dos professores (Correia, 2005; 2008; Stainback, 2006; Grácio, Borralho, et al., 2009). Por outro lado, o desenvolvimento das escolas para a inclusão requer a ativação de mecanismos de gestão que permitam adequar os recursos existentes nas escolas, assim como encontrar os recursos adicionais e essenciais que existam na comunidade e mobilizá-los através de parcerias (Stainback, 2006).

As vantagens da inclusão têm sido referidas por diversos autores, ora sublinhando o fato de facilitar o desenvolvimento de skills cognitivos, sociais e afetivos das crianças com NEE (Correia, 2005), ora afirmando que o comportamento da criança com NEE muda em função das expectativas das pessoas que cuidam dela e, ainda, quando interage com pares a quem,

por sua vez, vai modificar o comportamento (Sameroff e Mackenzie, 2003; Zipper, 2004; Bairrão, 2004, cit. por Silva, 2009). Neste contexto, podemos concluir que as investigações recentes sobre esta temática não levantam dúvidas sobre os benefícios da inclusão para o desenvolvimento académico, social e emocional de todas as crianças (Correia, 2005; Grácio, Borralho et al., 2009; Rebocho, Saragoça et al., 2009), e para a criação de comunidades educativas que aceitam, respeitam e valorizam as diferenças individuais.

### RESPOSTAS EDUCATIVAS PREVISTAS NA LEGISLAÇÃO

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro consagra a obrigação de qualquer escola (pública, privada ou no âmbito da solidariedade social) aceitar a matrícula dos alunos com NEE, de caráter permanente e de reconhecer a prioridade de matrícula. O acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a preparação para o prosseguimento de estudos que darão a “passagem” para a vida ativa, são orientações patentes nas seis medidas educativas propostas no artigo 16º, cap IV do referido Decreto-Lei.

Este postula a obrigatoriedade da elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI) para os alunos com NEE permanentes e antecipa também a introdução de áreas curriculares próprias que não fazem parte da estrutura curricular comum. Institui, a possibilidade de os agrupamentos de escolas organizarem respostas específicas e diferenciadas através da criação de UEE para a educação de alunos com PEA.

Para além destes aspetos, o decreto-Lei 3/2008 define ainda as competências dos docentes de EE, atribuindo-lhes a responsabilidade de prestar apoios especializados, lecionar áreas curriculares específicas, conteúdos próprios, adaptar materiais e gerir tecnologias de apoio. Esses docentes de EE agem na sala de aula juntamente com os docentes e alunos da turma e, caso a especificidade da problemática do aluno o exija, em espaços à parte (Rebocho, Saragoça e Candeias, 2009).

A criação de UEE para a educação de alunos com PEA procura ir ao encontro dos princípios educativos inclusivos e envolve uma postura de abertura e de mudança por parte de toda a comunidade escolar. Como sublinham Domingues e Ferreira (2009), “estes alunos, pelas suas particularidades, obrigam a abertura de escolas à comunidade educativa, o que de certa forma, fará “agitar” toda a escola” (p.4789).

Desta forma, as UEE, destinam-se a apoiar a educação dos alunos que apresentam “(..) perturbações enquadráveis no espectro do autismo, independentemente do grau de severidade ou de manifestarem outras perturbações associadas” (Gonçalves, et al., 2008, p.31), para além de constituírem mais um importante recurso pedagógico para a escola e/ou agrupamento, uma vez que oferece uma resposta educativa especializada (Gonçalves, et al., 2008). Contudo, as UEE não podem ser entendidas como mais uma turma da escola pois os alunos que beneficiam desta resposta educativa têm necessariamente uma turma de referência a que pertencem e que frequentam (Correia, 2008; Crespo et al., 2008).

Assim, o que se pretende é a promoção e participação destes alunos nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos seus pares, o que envolve “a aplicação de estratégias e metodologias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos” (Domingues e Ferreira, 2009, p.4791). É um trabalho delicado, que passa pela mudança de comportamentos e atitudes, que possibilitem transformar a escola, enquanto comunidade, num lugar onde predominem valores como a tolerância e o respeito pela diferença.

## **OBJETIVOS DO ESTUDO E METODOLOGIA**

Decorrendo da problemática exposta, as principais questões orientadoras do estudo foram:

O que pensam os professores do ER sobre a inclusão dos alunos com PEA no 1º ciclo? Como se processa a inclusão dos alunos com PEA no 1º ciclo? Que práticas desenvolvem os professores do ER perante a inclusão de alunos com PEA nas salas de aulas?

Tendo como referência estas questões, os objetivos do estudo foram: conhecer a opinião dos professores do 1º ciclo sobre a inclusão dos alunos com PEA e sobre as UEE no agrupamento; identificar as dificuldades e as necessidades de formação sentidas pelos professores perante a inclusão de alunos com PEA; e conhecer as práticas de ensino desenvolvidas no sentido da inclusão dos alunos com PEA. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa com a intenção de compreender as conceções e as práticas pedagógicas dos professores. Neste contexto, elegemos como técnicas de recolha de dados a entrevista (semiestruturada) e a observação naturalista.

### **Participantes**

As entrevistas envolveram três professoras do ensino básico com alunos com PEA integrados na turma (uma docente leciona o 2º ano de escolaridade e as outras duas o 3º ano de escolaridade).

As observações em contexto de sala de aula incidiram sobre os seis alunos com PEA que pertencem a estas turmas (dois em cada uma delas). Efetuaram-se 3 observações por aluno centradas na interação estabelecida com o professor e com o grupo/turma e sobre as atividades que aí realizam.

Os alunos observados possuem diferentes graus de severidade dentro da problemática das PEA. Assim, num extremo situam-se os quadros mais severos (autismo não verbal) e no outro extremo os quadros mais leves (Síndrome de Asperger). Em termos de comunicação e de linguagem, 4 alunos possuem linguagem verbal, havendo 1 que comunica através da língua gestual portuguesa e outro que comunica utilizando palavras soltas e/ou frases muito curtas, mas possuindo algum vocabulário.

Procedeu-se posteriormente à análise de conteúdo das entrevistas e à análise temática das observações.

## **RESULTADOS**

A análise das entrevistas mostra que os professores de ER, apesar de sublinharem que pertencem a uma escola aberta à inclusão, aceitam a inclusão com algumas reservas. Com efeito, a aceitação decorre da existência de uma UEE e de recursos humanos para acompanhar os alunos com PEA nas turmas, sendo ainda evidente no discurso dos professores a ideia de que a inclusão depende da gravidade das necessidades educativas especiais. O excerto que seguidamente se apresenta ilustra esta situação:

“(…)Eu acho que a inclusão faz sentido mas se houver infraestruturas e recursos humanos suficientes e os necessários. Portanto inclusão sim mas há que haver recursos e nem sempre os há (…)” (PP).

São ainda evidentes os sentimentos de dúvida e receio que experimentam e que decorrem da falta de experiência profissional, do desconhecimento da problemática dos alunos e das dificuldades em lidar com situações comportamentais desconfortantes. Neste sentido, para além das ações de sensibilização que a escola oferece, são referidas com grande ênfase as necessidades de formação profissional no âmbito das PEA.

No que diz respeito à gestão do currículo, as entrevistas mostram que os professores não participam na programação das atividades dos alunos com NEE, nem realizam qualquer tipo de adaptação curricular, decorrendo tal situação da falta de tempo para gerir o grupo/turma e da necessidade de cumprir o programa.

Embora alguns docentes manifestem expectativas positivas face às aprendizagens académicas e ao acompanhamento do currículo comum pelos alunos com PEA, outros não deixam de assinalar as dificuldades que os alunos experimentam perante as atividades comuns, como decorre do seguinte excerto:

“(…)O aluno com PEA acompanha o currículo comum. (...) Na matemática o aluno com PEA é dos melhores (...) Acho que o aluno com PEA tem capacidades”. A aluna com PEA não participa em todas as visitas de estudo.(...) A aluna realiza poucas atividades com os alunos da turma.(...) A aluna tem atividades muito próprias (...) As atividades em que a aluna participa com o grupo/ turma são nas ocasiões festivas do calendário.” (PA).

As entrevistas revelam ainda que o currículo dos alunos com PEA é elaborado pelos docentes da UEE, e que o controlo dos comportamentos e o acompanhamento durante a realização das atividades no grupo/turma é responsabilidade das assistentes operacionais (AO).

Os resultados das observações realizadas mostram que a inclusão de cada aluno com PEA em sala de ER é feita de forma progressiva, em função das características, comportamentos e necessidades individuais. Constata-se, portanto, que estes diferentes percursos levam a diferentes processos de inclusão que dependem do grau de severidade da PEA.

Relativamente ao tempo de permanência na sala de aula, dos seis alunos observados, apenas um permanece durante todo o tempo letivo na sala de referência. O tempo de permanência dos restantes alunos (cinco) é sempre parcial e variável, dependendo do tipo de atividade que realizam na sala de aula e da disponibilidade de tempo da AO que os acompanha.

O maior ou menor tempo de permanência na sala de aula decorre da maior ou menor participação no currículo comum. Assim sendo, foi possível verificar que um dos alunos acompanha o currículo comum, participando em toda a dinâmica do grupo/turma e que os restantes cinco apenas pontualmente participam na dinâmica do grupo (dias festivos e atividades na área das expressões), realizando sobretudo tarefas distintas, programadas pelas docentes de EE.

A quantidade e o tipo de atividades que cada aluno realiza na sala de aula decorrem da programação prévia realizada pelas docentes de EE, em função das características individuais. Os alunos transportam sempre para a sala de aula do ER o material de que necessitam para a realização dessas atividades (fichas adaptadas).

Relativamente à gestão do currículo não se observou qualquer mudança na dinâmica de grupo, nem qualquer adaptação das tarefas às características dos alunos.

No que diz respeito às deslocações e apoios na sala de aula, importa referir que, dos cinco alunos, quatro são sempre acompanhados pela AO, existindo apenas um aluno que se desloca sozinho da UEE até ao seu grupo/turma.

A entrada na sala de ER acontece sempre após o início das atividades do grupo/turma, o que faz com que os alunos se possam sentir de algum modo "intrusos". Apesar disso, dirigem-se sem qualquer dificuldade ao seu lugar, acompanhados pela AO.

Em duas das três salas do ER observadas, existem alunos "tutores" que, nos dias em que se verifica a ausência da AO, se deslocam dos seus lugares para junto dos alunos com PEA a fim de os ajudarem e orientarem na realização das atividades, existindo no grupo/turma um sistema de rotatividade bem interiorizado.

Na sala de aula os alunos com PEA realizam sobretudo atividades de natureza individual, sendo portanto escassas as situações de interação em atividades com o grupo/turma e mesmo com a professora. Com efeito, a aprendizagem do aluno na sala de aula é da responsabilidade da AO, assumindo esta o controlo do comportamento, o acompanhamento e o apoio do aluno na realização das atividades.

A interação destes alunos com as respetivas professoras e o grupo/turma nas várias ocasiões do dia, é diminuta, sendo difícil a sua integração na dinâmica da sala. Além de alguns alunos dizerem o "bom dia" quando chegam à turma, outros raramente manifestam qualquer intenção comunicativa, quer face à professora, quer face aos seus pares. A comunicação entre o aluno com PEA e o grupo/turma depende da presença do tutor e apenas acontece durante a realização de atividades conjuntas. Durante a realização das atividades previstas no PEI, a comunicação é despoletada ou pela AO ou pelo aluno com funções de tutor e tem como suporte comunicativo a linguagem verbal.

Nas situações em que, por qualquer motivo, a AO falta, foi possível verificar por parte de uma professora, uma maior interação e comunicação com os alunos com PEA.

## **CONCLUSÕES**

A análise global do estudo apresentado permite perceber que a escola atual se organiza no sentido de criar estruturas e de disponibilizar recursos humanos capazes de dar resposta às exigências de uma educação inclusiva. Com efeito, a criação da UEE e a existência de docentes especializados e de AO constituem indicadores claros de que a escola procura ir ao encontro das disposições oficiais que preconizam a inclusão de alunos com PEA nas salas de aula do ER.

No entanto, a análise das entrevistas e das práticas permite perceber que não podemos de todo reduzir a inclusão a uma questão técnica, que se resolve com decisões de natureza política, devendo antes centrar a nossa atenção nas mudanças das práticas dos professores e na necessidade das escolas criarem ambientes educativos facilitadores da aprendizagem e da participação de todos.

Ora, analisando as práticas desenvolvidas no sentido da inclusão dos alunos com PEA na sala de aula, sobressai a responsabilidade exclusiva dos docentes de EE na elaboração do PEI e na definição das atividades a realizar pelo aluno com PEA, não existindo por parte do professor

do ER qualquer participação. Estes resultados corroboram os estudos feitos por Glad, Ferreira, Oliveira e Senna (2003, cit. por Glad, Fontes e Pletsh, 2006) onde também se constata que a inclusão é da iniciativa e competência dos docentes de EE, uma vez que coordenam todas as ações relativas ao encaminhamento do aluno, à planificação do currículo e ao apoio ao professor do ER.

A desresponsabilização dos professores do ER pelo percurso educativo dos alunos com PEA é evidente na falta de participação na elaboração do currículo e na ausência de qualquer adaptação da dinâmica da turma às características e necessidades destes alunos. Os professores de ER atribuem aos docentes de EE a responsabilidade pela definição do percurso educativo destes alunos, sublinhando as dificuldades em flexibilizar o currículo, em adequar estratégias diferenciadas, em comunicar e na falta de tempo que possuem para gerir o currículo comum e, conseqüentemente, para apoiar estes alunos. Parece pois que, quanto mais valorizadas são as medidas de apoio para a inclusão dos alunos com NEE, menos mudanças os professores fazem na organização da turma, havendo uma tendência para a desresponsabilização (Brunet e Doret, (s/d)).

Nessa medida, compreende-se que os alunos realizem fundamentalmente atividades propostas pelas docentes da UEE, e que apenas participem no currículo comum do grupo/turma perante atividades da área das expressões, nas datas festivas do calendário e em algumas visitas de estudo. Por sua vez, o facto de o acompanhamento e apoio dos alunos durante a realização das atividades ser da responsabilidade de uma AO, contribui para acentuar a desresponsabilização do professor face ao processo educativo destes alunos e pode constituir, como vimos, uma forma de inibir a comunicação e interação entre alunos e professor.

Por outro lado, a escolha de um aluno do grupo/turma com funções de tutor constitui uma estratégia facilitadora da inclusão, uma vez que permite uma maior interação do aluno com PEA com os seus pares, sendo simultaneamente uma forma de educar todos os alunos para a aceitação e respeito pela diferença. Foi possível constatar que o papel de tutor estava bem interiorizado pelo grupo/turma e, nessa medida, as professoras das diversas turmas contribuíram para o desenvolvimento de atitudes de aceitação nos alunos, fundamentais a uma educação e uma escola que se pretende inclusiva. Com efeito, como sublinham Stainbak e Stainbak (1999) as atitudes de aceitação desenvolvem-se quando orientadas e planificadas pelo adulto em ambientes inclusivos.

Em conclusão, os resultados do estudo mostram algumas dificuldades no processo de inclusão de alunos com PEA, uma vez que permanecer na escola regular não é condição suficiente para se desenvolver uma educação inclusiva (Florian, 2003, cit. por Capucha, 2010), sendo necessário assegurar a participação do aluno nas diversas atividades e que essa participação se exprima no desenvolvimento efetivo de competências. Sem esta participação, podemos estar perante o que alguns autores designam como inclusão mascarada e meramente presencial (Brunet e Doré (s/d); Rodrigues-Lima, 2007) contrariando assim, de modo paradoxal, a intenção de proporcionar iguais oportunidades educativas a todos os alunos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2007). Taking na inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7, (1), 3-7.

- Brunet, J.P. & Robert D. (s/d). *Les déterminants de l'adaptation de l'organisation de la classe régulière dans un contexte d'intégration de élèves handicapés par une déficience intellectuelle moyenne*. Consultado a 1 de setembro 2012, em [http://www.adaptationscolaire.net/themes/inin/documents/textes\\_dert.pdf](http://www.adaptationscolaire.net/themes/inin/documents/textes_dert.pdf).
- Capucha, L. (2010). *Inovação e justiça social. Políticas ativas para a inclusão educativa*. Sociologia, problemas e práticas, 63, 25-50.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). *Educação especial: aspetos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Consultado a 25 de maio de 2012, em <http://www.educare.pt/educare/Opiniao.Artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0>.
- Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2008). *Educação especial. Manual de apoio à prática*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Editorial : Ministério da Educação.
- Domingues, E., & Ferreira, P. (2009). *As Unidades de Ensino Estruturado e Especializado ao Serviço de Alunos com NEE: Uma Vivência*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga: Universidade do Minho,(pp. 4787-4793). Consultado a 17 de julho de 2012, em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t10/t10c355.pdf>.
- Glat, R., Fontes, R.S., & Pletsh, M.D. (2006, novembro). *Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino*, 6, pp.13-30. In: cadernos de educação. Inclusão social desafios de uma educação cidadã. Rio de Janeiro: editora.
- Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C.P., Lobo, C., Correia, M.C., Monteiro, P.L., Soares, R.S., & Miguel, T.S. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbação do espectro do autismo. Normas orientadoras*. Editor: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Grácio, M.L.F., Borralho, A., Candeias, A., Pomar, C., Chaleta, E., Pires, H., ... Ljusberg, A.L. (2009). *O estado da arte em educação inclusiva: O pensamento de profissionais detentores de boas práticas*, pp.49-60. In: Candeias, A. A. (coord.). *Educação Inclusiva: Conceções e Práticas*. Évora. Edição: CIEP.
- Madureira, I.P & Leite, T.S (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchesi, A. (2001). *A Prática das Escolas Inclusivas*. In D. Rodrigues (Orgs.), *Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*, pp.93-108. Porto: Porto Editora.

- Rebocho, M., Saragoça, M. J., & Candeias, A.A. (2009). *Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal*, pp.38-48. In: Candeias, A.A. (coord.). *Educação Inclusiva: Conceções e Práticas*. Évora. Edição: CIEP.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (jan-abr., 2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 17, 1, 3-20.
- Rodrigues-Lima, L; Ferreira, A.M.; Trindade A.R.; Rodrigues, D.; Colôa, J.; Nogueira, J.H. & Magalhães, M. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: Dez estudos de caso. Forum de estudos de educação inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Silva, M.O.E. (2009). *Da exclusão à inclusão*. *Revista Lusófona da Educação*, 13, pp.135-153. Consultado a 28 de julho 2012, em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A Ediciones.
- Stainback, S. (dez., 2006). *Considerações contextuais e sistémicas para a educação Inclusiva*. In: *Inclusão – Revista de Educação Especial/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial*, ano 2, 3, dez 9-15.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais: acesso e qualidade – Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais realizada em Salamanca de 7-10 junho*. Lisboa. Instituto de inovação educacional.
- UNESCO (2000). *Forum Mundial da Educação de Dakar. Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Senegal 26-28 de abril. Brasília (2ª ed.). Consultado a 16 de junho de 2012, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/00127509porb.pdf>.

**Legislação consultada:**

- Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da república*, nº4 – 1ª série. Ministério da Educação. Lisboa.

# ENSINO DA GRAMÁTICA: CONCEÇÕES, PRÁTICAS, CURRÍCULO E TERMINOLOGIA

**Patrícia Santos Ferreira**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

patriciaferreira@eselx.ipl.pt

## **Resumo**

Com este texto, pretende-se apresentar alguns dos resultados de um estudo multicase, que teve como objetivos de investigação: i) conhecer concepções dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática; ii) conhecer opiniões desses professores em relação ao Dicionário Terminológico (DT); iii) conhecer opiniões desses professores face ao Conhecimento Explícito da Língua (CEL); iv) Conhecer práticas desses professores em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática; v) e identificar necessidades de formação desses professores em relação ao ensino da gramática.

O estudo, de natureza exploratória e inserido no paradigma interpretativo, teve como participantes seis professores de Português, língua materna, e seis turmas do 2.º CEB, de três escolas do distrito de Lisboa. A informação foi recolhida no ano letivo 2011 – 2012, através das técnicas da observação direta e da entrevista.

Concluiu-se que nem sempre se verifica uma linearidade entre a prática e o discurso, tendo ocorrido situações de incoerência entre as práticas observadas e as manifestações verbais dos docentes em contexto de entrevista. Por outro lado, os professores reconheceram a importância do conhecimento gramatical e a sua influência no sucesso em outras competências do modo oral ou escrito. No entanto, nem todos valorizaram esse conhecimento do mesmo modo relativamente às restantes competências nucleares da língua. Os docentes revelaram, ainda, dificuldades ao nível da atualização exigida pelo tempo de transição em que vivem e do conhecimento científico e didático.

**Palavras-chave:** Gramática; Práticas; Concepções; Currículo; Terminologia

## **I. Contextualização**

O estudo que se apresenta foi realizado no âmbito da elaboração da dissertação do mestrado académico em *Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º ciclo*, intitulada *Concepções e práticas dos professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º ciclo do ensino básico* (Ferreira, 2012).

Podem ser destacados quatro fatores que impulsionaram a realização desta investigação e que direcionaram as opções tomadas no que se refere, por exemplo, à definição do campo e do objeto de estudo, à seleção dos participantes e à metodologia de recolha, tratamento e análise dos dados (cf. tabela I): i) a influência significativa que a reflexão gramatical exerce sobre o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos; ii) o insucesso dos alunos portugueses no âmbito da gramática; iii) a existência de novas orientações curriculares (e terminológicas) para o ensino do Português; iv) e o posicionamento dos professores perante o ensino e a aprendizagem da gramática.

No que se refere ao primeiro fator, a investigação tem revelado o papel relevante que a reflexão linguística e metalinguística desempenha nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Vários autores, como Duarte (2008) ou Costa, Cabral, Santiago & Viegas (2011), referem que a reflexão gramatical é muito importante para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos, contribuindo para a prossecução de objetivos instrumentais, atitudinais-axiológicos e cognitivos gerais e específicos. Ao conhecimento explícito tem sido reconhecida uma influência positiva sobre as aprendizagens em geral, sendo considerado um fator de sucesso escolar, com especial significado no âmbito da leitura e da escrita, como destacam Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997), Sim-Sim (1998), entre outros.

Em relação ao segundo fator, vários estudos (Ucha, Ed., 2007; Duarte & Rodrigues, 2008; Costa, 2008; Delgado-Martins et al., 1987, cit in Costa, 2009) evidenciaram as graves dificuldades dos alunos do ensino básico, secundário e superior durante a resolução de exercícios que envolvam o conhecimento gramatical ou a sua explicitação e a persistência destas fragilidades ao longo de todo o seu percurso escolar.

No que se refere ao terceiro fator, o novo programa de Português representa uma rutura com o programa anterior, na medida em que introduz alterações de fundo em relação ao ensino da gramática: i) a utilização do conhecimento implícito como raiz e ponto de partida para a maioria das atividades de desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito; ii) a salvaguarda do CEL enquanto competência, sendo notória a preocupação em promover um trabalho sobre gramática que garanta que o Conhecimento Explícito da Língua seja um conjunto de saberes a que os alunos possam recorrer em contextos de uso diversificados; iii) o reforço do estatuto de competência nuclear, já definido no Currículo Nacional para o Ensino Básico – Competências Essenciais. O Conhecimento Explícito surge no mesmo patamar da Leitura, da Escrita, da Expressão Oral e da Compreensão do Oral, o que implicará momentos de trabalho específico, regular, sistemático e focalizado na gramática (Costa, 2009), não tendo apenas um caráter instrumental e transversal.

O programa atual utiliza a terminologia em conformidade com o Dicionário Terminológico, recurso elaborado após um percurso em larga medida iniciado pela Nova Terminologia para os Ensinos Básico e Secundário, em 2002, e que facilita a uniformização da terminologia gramatical. A inexistência de uma nomenclatura gramatical aprovada para todo o ensino básico e secundário até 2002 foi apontada por Duarte (2000) como um dos fatores responsáveis pela insegurança, e a inconsistência do trabalho desenvolvido por professores e alunos portugueses no âmbito da gramática.

Quanto ao último fator, os resultados de um estudo sobre o posicionamento dos docentes face à Língua Portuguesa (Duarte, Ed., 2008) revelaram que a maioria dos docentes declara

privilegiar estratégias de natureza dedutiva, nomeadamente a apresentação de regras e estruturas pelo professor, seguida da realização de exercícios de treino pelos alunos. Este trabalho revela, ainda, que muitos docentes desvalorizam a importância do CEL face às restantes competências nucleares da língua. A constatação de que as práticas dos docentes ainda não espelham a mudança de paradigma que se verificou no ensino da gramática, referida por autores como Cardoso (2008) e Pereira (2010), entre outros, parece justificar, em larga medida, o facto de o processo de ensino e aprendizagem da gramática ter vindo a ser objeto de discussão e reflexão no contexto internacional e nacional.

Tabela I  
Fatores na base da realização do estudo

Importância da reflexão gramatical	Insucesso dos alunos	Novas orientações curriculares e terminológicas	Posicionamento e práticas dos professores
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento cognitivo e linguístico</li> <li>Sucesso na leitura e na escrita</li> <li>Sucesso nas aprendizagens escolares</li> <li>...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ucha, Ed., 2007</li> <li>Duarte, Ed., 2008</li> <li>Costa, 2008</li> <li>Delgado Martins et al., 1987 <i>cit in</i> Costa, 2009</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Novo programa de Português (Reis, Ed, 2009)</li> <li>Dicionário Terminológico (DT)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Duarte &amp; Rodrigues, Eds., 2008</li> </ul>

## 2. Concepções e práticas de professores: um estudo multicaseos

A investigação que se apresenta englobou a realização de seis estudos de caso, sendo de natureza transversal, na medida em que a recolha de dados envolveu diferentes participantes num mesmo período temporal, permitindo, deste modo, a comparação dos dados. Seis professores de Português, língua materna, do 2.º CEB e seis turmas deste nível de ensino, cada uma acompanhada por um dos docentes participantes, constituíram a amostra de conveniência do presente estudo.

A recolha de dados assentou em metodologias de natureza marcadamente qualitativa, nomeadamente a observação de contextos reais de sala de aula (seis: uma aula por docente/turma) e a realização de entrevistas (seis: uma a cada professora).

Nesta secção, serão apresentados alguns dos resultados globais e das conclusões formuladas a partir do inter-relacionamento dos resultados obtidos através da observação direta e das entrevistas e dos objetivos de investigação inicialmente definidos, organizados em cinco categorias: a) concepções dos professores; b) opiniões dos professores em relação ao

Dicionário Terminológico; c) opiniões dos docentes face ao Conhecimento Explícito da Língua; d) práticas de ensino da gramática; e) e necessidades de formação.

#### **a) Concepções dos professores**

Relativamente ao primeiro objetivo de investigação, *conhecer concepções dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática*, todas as professoras participantes atribuíram, quando entrevistadas, importância ao conhecimento gramatical. De igual modo, todos os docentes indicaram a influência deste conhecimento sobre o sucesso em outras competências do modo oral e escrito. Não obstante, nenhuma docente referiu o conceito de mobilização para outras competências, uma das bases em que assenta o programa de Português. As afirmações das professoras não parecem constituir opiniões fundamentadas pela investigação recente, mas, pelo contrário, aparentam dar continuidade a uma das vertentes da concepção tradicional da gramática, a gramática da linguagem escrita, de natureza normativa. A interdependência entre o conhecimento gramatical e outras competências tem sido frequentemente referenciada por vários autores, como Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) ou Duarte (2000; 2008), que defendem que o conhecimento explícito da língua é essencial para se atingir um bom nível na competência de escrita e na compreensão da leitura.

Com a exceção de uma professora (P1), os docentes revelaram uma apetência pela Língua Portuguesa, desde a infância, afirmando o gosto pela gramática e experiências positivas de aprendizagem neste campo. Todos os professores afirmaram a sua motivação para o ensino da gramática e apenas a P1 declarou que os seus alunos não estão motivados para as aprendizagens nesta área. Esta afirmação do gosto dos professores e dos alunos pela gramática é claramente contrária à ideia comum e mais veiculada de que estudantes e docentes não gostam desta componente da língua.

Os professores, com a exceção de uma docente (P5), afirmaram ter aprendido gramática através da apresentação e da repetição de conteúdos, destacando-se, por exemplo, a aprendizagem com realização de exercícios, de forma expositiva, e a incidência na aprendizagem memorística. Os docentes reconheceram a influência da forma como aprenderam gramática no modo como ensinam atualmente, excetuando a professora P1. Esta constatação pode ser considerada um alerta para a formação de professores, na medida em que parece tornar necessária a desconstrução dos processos de aprendizagem antes de qualquer abordagem da didática da língua.

Importa destacar as transformações significativas de concepções e práticas de uma das docentes (P2), atribuídas pela própria à participação num programa de formação de longa duração (PNEP). A professora afirmou que a sua forma de pensar o ensino e a aprendizagem da gramática, anteriormente de natureza expositiva, passou a refletir-se na implementação de estratégias e metodologias de cariz indutivo e reflexivo, que hoje fazem parte das suas aulas.

**b) Opiniões dos professores em relação ao Dicionário Terminológico**

Considerando o segundo objetivo geral de investigação, *conhecer opiniões dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao Dicionário Terminológico*, os professores indicaram a importância da utilização de termos metalinguísticos, tendo todos afirmado utilizar a nova terminologia gramatical. No entanto, apenas se pôde comprovar a utilização da terminologia de acordo com o DT em quatro das sessões observadas, tendo-se registado rigor terminológico e científico somente em uma delas. Na verdade, três docentes declararam a sua insegurança na adoção da nova terminologia. Parece possível concluir que as docentes entrevistadas dão importância à nova terminologia gramatical, mas têm dificuldade em mobilizá-la adequadamente no decurso das aulas.

**c) Opiniões dos professores face ao Conhecimento Explícito da Língua**

No que se refere ao terceiro objetivo geral do estudo, *conhecer opiniões dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB face ao Conhecimento Explícito da Língua*, a utilização da designação atual para o trabalho de reflexão gramatical não é vista pelos participantes do mesmo modo. Três consideram-na adequada, uma afirmou que se procedeu apenas a uma troca de rótulos, outra considera-a inadequada e outra declarou não compreender a escolha da designação. Relativamente à relevância do Conhecimento Explícito da Língua, quatro professoras atribuem a mesma importância às cinco competências nucleares da Língua Portuguesa. Pelo contrário, duas afirmam que as competências não têm todas a mesma relevância, destacando a Leitura e a Escrita. Importa, também, referir que uma delas afirma que o CEL é a competência menos importante. Estes dados são, de certo modo, surpreendentes, na medida em que, já em 2001, o Currículo Nacional para o Ensino Básico – Competências Essenciais atribuiu o estatuto de competência nuclear ao Conhecimento Explícito da Língua, em pé de igualdade com as restantes, estatuto reforçado pelo programa em vigor. Seria expectável que esse nivelamento da relevância das cinco competências nucleares da língua já tivesse sido interiorizado por aqueles que promovem o seu ensino e a sua aprendizagem.

**d) Práticas de ensino da gramática**

Relativamente ao quarto objetivo geral de investigação, *conhecer práticas dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática*, a conclusão mais saliente é que todos os professores ensinam gramática. Cinco indicaram uma frequência elevada de aulas centradas na gramática, tendo duas delas referido que se trata da competência a que dedicam mais tempo.

Quatro professoras assumiram a utilização de metodologias características de uma abordagem dedutiva da gramática, o que foi coerente com a informação recolhida através das observações. Uma docente referiu utilizar estratégias no âmbito de uma abordagem indutiva da gramática, particularmente a operacionalização de laboratórios gramaticais, aspeto novamente concordante com os dados recolhidos pela observação. Apesar de outra professora ter assumido uma abordagem indutiva, não foi possível confirmar a operacionalização de estratégias desta natureza de forma estruturada na aula observada.

Seguem-se alguns gráficos com resultados referentes ao tipo de atividades e exercícios propostos pelos docentes:

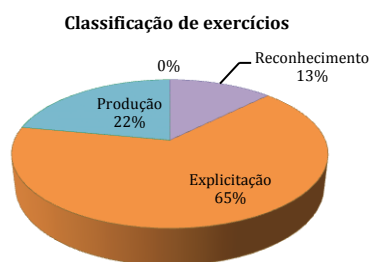
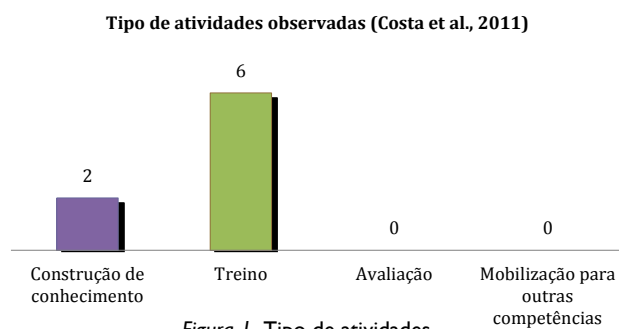


Figura 2. Classificação dos exercícios

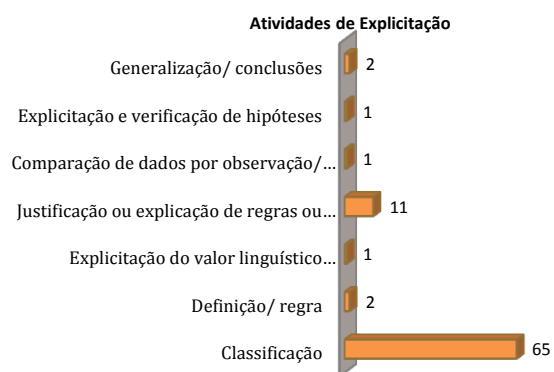


Figura 3. Classificação dos exercícios de explicação

Em suma, os dados recolhidos são coerentes com a prepotência gramatical referida por Figueiredo (2004), na medida em que todos os participantes ensinam gramática e, de um modo geral, dedicam uma percentagem elevada do tempo letivo ao trabalho desta competência. Ao contrário do que se poderia pensar, o problema parece não residir na pouca importância atribuída à gramática nem na recusa do trabalho desta área curricular, mas na conceção que os docentes têm de gramática e da forma como deve decorrer o processo de ensino e aprendizagem neste domínio.

#### **e) Necessidades de formação em relação ao ensino da gramática**

Considerando o quinto objetivo geral do estudo, *identificar necessidades de formação destes professores em relação ao ensino da gramática*, pode destacar-se a insegurança manifestada por quatro professores em relação à sua preparação para o ensino desta componente da língua, tendo três deles apresentado a formação constante como uma exigência da profissão de professor, podendo aqui residir a solução para a falta de autoconfiança referida. Todos os participantes referiram sentir necessidade de formação.

As observações realizadas permitiram a identificação de algumas fragilidades, indiciadoras de necessidades de atualização, de formação no âmbito da didática específica e de aprofundamento de conhecimentos científicos. Destacam-se as necessidades de atualização no que diz respeito ao novo programa, particularmente em relação à operacionalização de estratégias e metodologias características de uma abordagem indutiva da gramática e à mobilização do conhecimento gramatical para outras competências.

Em relação às necessidades de formação no âmbito da didática específica, destaca-se a já referida dificuldade de operacionalização de atividades promotoras de aprendizagem por reflexão e descoberta no âmbito da construção do conhecimento gramatical e de atividades de mobilização desse conhecimento para outras competências de forma estruturada.

Relativamente às necessidades de formação no âmbito do conhecimento científico, foram identificadas fragilidades quanto aos tipos de frase, ao complemento direto, ao complemento indireto, ao complemento oblíquo, ao grupo nominal, à contração de preposições com determinantes e aos graus dos adjetivos.

Parece possível concluir que as docentes entrevistadas apresentam necessidades de formação a nível dos conhecimentos sobre gramática e a nível da didática. Por outro lado, embora reconheçam a necessidade de constante formação, as docentes não tomam a iniciativa de a procurar, ou mesmo de conhecer os documentos de apoio que têm sido recentemente publicados.

### **3. Considerações finais**

Os professores estão a exercer a sua profissão numa fase de transição, o que exige capacidades de adaptação e de atualização constantes, sobretudo devido ao Dicionário Terminológico e aos novos programas, que envolvem alterações mais profundas do que meras modificações na terminologia e na organização de conteúdos. A operacionalização do programa pressupõe a construção do conhecimento gramatical mediante estratégias

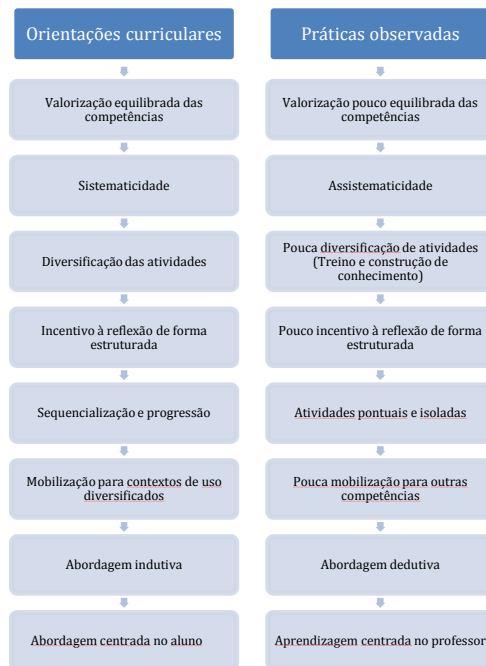
características de uma abordagem indutiva da gramática, atribuindo aos alunos um papel essencial nas aprendizagens, e a mobilização do conhecimento gramatical para as outras competências, processos que tiveram pouca expressão nas práticas dos participantes no estudo apresentado.

Foi interessante constatar que o discurso nem sempre é coerente, ocorrendo contradições ao longo de vários dos momentos que o compõem, e que não existe uma relação inequívoca entre discurso e prática. De facto, a triangulação dos dados revelou que a ação nem sempre corresponde à verbalização. Por exemplo, cinco das docentes afirmaram incentivar a descoberta de regras e estruturas pelos alunos. No entanto, por um lado, no decurso da entrevista, três delas declararam seguir uma abordagem dedutiva da gramática, apresentando os paradigmas e padrões em primeiro lugar e realizando exercícios em seguida, e, por outro lado, não se observou o desenvolvimento de qualquer atividade de descoberta nas sessões conduzidas por aquelas professoras. Acresce o facto de, não obstante o reconhecimento generalizado da influência do conhecimento gramatical em outras competências, não se ter presenciado nenhuma atividade de verdadeira mobilização. Que conceções e construções estarão na base dessas incoerências? Será que as perceções face ao que constituem a promoção de atividades de descoberta e a articulação entre as várias competências divergem entre os docentes e os investigadores? Terão os docentes consciência efetiva de quais são as suas práticas? Será que a assunção de determinado posicionamento perante os outros é difícil, podendo levar a respostas politicamente corretas? Estas são algumas das questões que seria interessante serem respondidas por investigações futuras.

Pode, também, afirmar-se que, relativamente aos casos estudados, a formação e o desenvolvimento profissionais ainda estão aquém das necessidades e dos contextos individuais, não só no que se refere à atualização, anteriormente enunciada, mas também devido a algumas fragilidades nos âmbitos científico e didático, apontadas pelos participantes ou detetadas durante as observações.

Segue-se um quadro em que se sistematiza o contraste entre as orientações curriculares do novo programa e as práticas observadas.

Tabela 2.  
Contraste entre currículo e práticas



A situação problemática decorrente de práticas de ensino predominantemente assistemáticas, atomísticas, restritivas, descontextualizadas e reveladoras de uma desvalorização do CEL e de uma abordagem dedutiva e centrada na figura do professor representa uma incoerência face ao novo paradigma de ensino e aprendizagem da gramática, a investigação, a literatura e os documentos normativos e orientadores, o que torna urgentes a reflexão e a investigação profundas sobre o ensino desta competência da língua e sobre a influência que a formação (inicial, contínua e avançada) poderão exercer para alterar este cenário. Por outro lado, será, certamente, importante que os docentes reavaliem o seu papel, enquanto professores, o papel e o estatuto dos alunos na construção das suas aprendizagens, o tipo de articulação entre o Conhecimento Explícito da Língua e as outras competências nucleares, o papel que o conhecimento intuitivo dos alunos desempenha na construção do conhecimento gramatical, entre outras questões fundamentais para definirem o que são e o que querem ser enquanto profissionais docentes.

**Referências bibliográficas**

Brito, A. (2010). Da “arte” à ciência: o caminho da Gramática. In Brito, A. (Org.) *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (1 – 10). Porto. Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras.

Cardoso, A. (2008). Desenvolver competências de análise linguística. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 137 – 172). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Costa, J. (2008). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In C. Reis (Org.) *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007, p. 149-165.

Costa, J. (2009). A gramática na sala de aula: o fim das humanidades?. *Palavras*, 36, 32 – 46.

Costa, J., Cabral, A., Santiago, A. & Viegas, F. (2011) *Conhecimento Explícito da Língua: guião de Implementação do Programa*. Lisboa: ME – DGIDC.

DEB (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: PNEP, Ministério da Educação.

Duarte, R. (Ed.) 2008. *Posicionamento dos docentes face à disciplina de Língua Portuguesa*, Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.

Duarte, R. & Rodrigues, S. (Ed.) 2008. *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*, Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.

Ferreira, P. (2012). *Concepções e práticas dos professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º ciclo do ensino básico* (Tese de mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Figueiredo, O. (2004). Pedagogia da Gramática. In Figueiredo, O. (Ed.) *Didáctica do Português Língua Materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas* (pp.104 – 127). Porto: Edições ASA.

Fonseca, M. C. (sd) Dicionário de termos linguísticos de Carlos Ceia. Consultado a 22 de Fevereiro de 2012, em [http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=124&Itemid=2](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=124&Itemid=2)

Pereira, S. (2010). Explicitação Gramatical no 1.º Ciclo. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa: percursos didáticos* (pp. 145 – 173). Lisboa: Edições Colibri/ Centro Interdisciplinar de Estudos Eduacionais.

Reis, C. (Ed.) (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: ME – DGIDC.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME/ DEB.

Sim- Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ucha, L. (Ed.) 2007. *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

## **A construção da *disciplina* na Educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias.**

**Ana Catarina Lira Fonseca\* e Manuela Duarte Rosa\*\***

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\*ana\_katarina21@hotmail.com

\*\*manueladr@eselx.ipl.pt

### **Resumo**

O presente artigo incide sobre uma temática estudada no âmbito da elaboração do Relatório Final, referente à Prática Profissional Supervisionada, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A temática estudada remete para a importância da *disciplina*, assim como para os maiores desafios que se colocam aos profissionais de educação no dia-a-dia da sua atividade profissional, nomeadamente na gestão das dinâmicas pedagógicas na presença de crianças que apresentam “problemas de comportamento”.

Assim sendo, serão abordados, neste artigo, aspetos como: a importância da elaboração de um plano de ação por parte do profissional de educação, quando se depara com situações inesperadas; a clarificação de conceitos como a *disciplina* e a *indisciplina*; a importância da construção da *disciplina* no desenvolvimento sociomoral das crianças; algumas das principais estratégias de intervenção para a existência de um “clima tranquilo” no âmbito pré-escolar e escolar; entre outros aspetos.

Acima de tudo, este artigo pretende “familiarizar” os profissionais de educação com alguns aspetos que poderão, por vezes, interferir na construção de uma “saudável” relação pedagógica. É, assim, uma reflexão em torno da “melhor” intervenção pedagógica, que deverá ser aplicada no sentido da criação de um clima relacional que seja estimulante, tranquilo, segurizante e satisfatório para todos os intervenientes do processo educativo (Carita & Fernandes, 1997).

**Palavras-chave:** crianças; profissional de educação; disciplina; indisciplina.

### **Introdução**

Nos dias que correm, são cada vez mais frequentes os casos de educadores e professores que se deparam com um grande desafio: gerir as dinâmicas pedagógicas na presença de crianças que apresentam “problemas de comportamento”. Na verdade, estas situações acabam por

apresentar um quadro semelhante: crianças que não respeitam as diretivas dos adultos, que são abertamente desafiantes e, se pressionadas, passíveis de se tornarem agressivas (Hall & Hall, 2008). Esta é, então, uma temática bastante atual, e com a qual os profissionais de educação deverão estar “familiarizados”, para que possam ser capazes de adotar um conjunto de estratégias que possam contribuir para solucionar este problema.

Como tal, consideramos a abordagem deste assunto de extrema importância, já que para lidar com estas situações e para educar as crianças com sucesso, é necessário um nível elevado de maturidade emocional (Hall & Hall, 2008), que muitas vezes não possuímos no início da prática pedagógica. Optámos, então, por refletir mais aprofundadamente sobre este aspeto, já que a gestão de alguns momentos em contexto de J.I., assim como o estabelecimento de limites mais firmes às crianças, em determinadas situações; se afiguram como uma das maiores dificuldades com que os profissionais de educação se deparam durante a sua prática pedagógica

De facto, embora se saiba como é importante estabelecer limites, fazê-lo de um modo consistente e eficaz é uma tarefa bastante difícil. É certo que há um desejo em torno do bom comportamento das crianças, mas há também uma preocupação relacionada com o facto de as podermos estar a refrear demasiado ou a impor-lhes demasiados limites (Brazelton, 1995).

Esta experiência, surge contextualizada numa instituição cujos princípios pedagógicos se regiam pelo Movimento Escola Moderna (M.E.M.), um modelo pedagógico que apresenta características bastante específicas, das quais destacamos a gestão cooperada do currículo, que é um aspeto essencial do *ethos* democrático do M.E.M. (Niza, 1998 citado por Folque, 2012). As crianças tinham, assim, a responsabilidade e o poder de planearem as suas atividades, participando ativamente através de “contratos” de aprendizagem (Niza, 1992; 1996; 1998 citado em Folque, 2012). Este grupo revelava, portanto, uma grande *autonomia* e, pelo facto de trabalhar, maioritariamente, em pequenos grupos, apresentava algumas *dificuldades* de concentração nos momentos dedicados ao trabalho em grande grupo. Como tal, era nestes momentos que as maiores dificuldades surgiam, uma vez que alguns elementos acabavam por *desestabilizar*, o que provocava o *descontrolo* de todo o grupo.

Com a elaboração deste artigo pretendemos, principalmente, abordar a *disciplina* como um fator importantíssimo no desenvolvimento sociomoral das crianças, bem como um fim educativo de carácter imediato (Estrela, 1992); assim como exemplificar algumas estratégias que poderão auxiliar os profissionais de educação a lidar com estas situações. Ainda assim, importa referir que “cada caso é um caso”, já que o grupo de crianças não é uma mera soma de indivíduos, apresentando dinâmicas e personalidades próprias, que é necessário reconhecer e com as quais é fundamental saber trabalhar (Amado, 2000).

### **A construção da *disciplina* na Educação: pré-escolar e escolar. Um desafio para o profissional de educação?**

#### **Desafios emergentes**

O ato de educar pressupõe sempre uma implicação de intensidade e envolvimento por parte do educador e professor, assim como uma partilha de propósitos, o enfoque adequado e um trabalho na vanguarda do desenvolvimento das crianças (Katz, 1977; Roggof, 1990; Vygotsky, 1978 citados por Vasconcelos, 1997). Para além disso, pressupõe também uma delimitação clara de objetivos e princípios pedagógicos, que deverão sempre reger as práticas de um

profissional de educação. Daqui advém que, “ensinar em qualquer nível educativo requer escolhas e decisões sobre o que selecionar como enfoque privilegiado” (Katz, 1995, p.1).

Assim sendo, é no decorrer da sua prática pedagógica que os educadores e professores deverão ser capazes de identificar os aspetos mais emergentes do grupo de crianças com quem contactam diariamente para, posteriormente, poderem elaborar um plano de ação que lhes permita intervir mais aprofundadamente nas questões identificadas. Como tal, impõe-se a necessidade, frequente, de reflexão sobre os episódios mais significativos, de modo a podermos pensar, repensar, melhorar e/ ou dar continuidade às práticas educativas.

Inúmeros são os desafios que se colocam, diariamente, a um profissional de educação; sendo que, no início de carreira, existe um que se configura muito frequente: a dificuldade de gestão das dinâmicas de grande grupo. Ao analisar-se esta questão, pode concluir-se que existem certos períodos que se apresentam particularmente favoráveis ao surgimento de comportamentos “não desejados” e que, portanto, requerem especial “atenção”. Desses períodos poderão, então, destacar-se: os relativos ao início e ao fim das atividades, assim como os períodos de transição entre as mesmas (Arends, 1995). De facto, “há sempre um momento ou situação-chave em que as crianças «nos põem à prova». Necessitam de ver se os adultos estão seguros ou inseguros, qual a sua capacidade de resposta, de atuação, de resolução dos problemas” (Reyes, 2010, p.288).

Assim, ao deparar-se com estas situações, o profissional de educação deverá refletir sobre as mesmas e, por conseguinte, tentar encontrar as melhores estratégias para colmatar esta dificuldade.

Por vezes, a preocupação que se gera em torno deste assunto, leva muitas vezes a pensar se é, de facto, *indisciplina* que reina entre alguns grupos de crianças, durante os momentos em que se exige a atenção de todos os membros, simultaneamente. Assim sendo, o subcapítulo seguinte será dedicado à clarificação de dois conceitos-chave: *disciplina* e *indisciplina*.

### **Disciplina e Indisciplina: Clarificação de conceitos.**

O termo *disciplina* é, fortemente, marcado pela sua polissemia já que, ao longo dos tempos, tem assumido diferentes significações. Assim sendo, não se pode “falar em disciplina ou indisciplina independentemente do contexto sócio-histórico em que ocorre. Embora alguns conceitos pareçam atravessar os tempos e as sociedades, é em relação a cada lugar e a cada tempo que assumem o seu significado específico” (Estrela, 1992, p.17).

Segundo Brazelton (1995), a seguir ao amor, a disciplina é a segunda dádiva mais importante que se deve dar às crianças, isto porque esta é sinónimo de aprendizagem, desempenhando um papel capital nas conquistas da criança, entre as quais: o autocontrolo, o reconhecimento dos seus sentimentos, a perceção dos sentimentos dos outros, o desenvolvimento de um sentido de justiça e o altruísmo (Brazelton & Sparrow, 2009). Contrariamente ao que se possa pensar, no imediato, ao ouvir a palavra *disciplina*, esta não é “subserviência, obediência mecânica e acéfala, medo do castigo e de todas as consequências negativas da infração. Ela é autodomínio, ordem interior e exterior, liberdade responsável, condição de realização pessoal e coletiva” (Amado, 2000, p.8).

De facto, a *disciplina* não é mais do que uma forma que nos permite, enquanto adultos de referência, ajudar as crianças a confiarem em si próprias. Isto para que estas sejam capazes de controlar os seus impulsos; gerir as suas emoções; respeitar as necessidades, sentimentos e

direitos dos outros; e “fazer o que está certo” para o seu próprio bem (Brazelton & Sparrow, 2009). Assim, e segundo Maria Montessori (1958), “a disciplina não é, pois, um fim mas um caminho que permitirá à criança saborear as alegrias da ordem interior, atingidas graças a conquistas sucessivas” (citada por Estrela, 1992, p.21).

Quanto ao termo *indisciplina*, embora possa parecer demasiado inadequado para ser aplicado num contexto de crianças em educação de infância, há que ter em conta que este deve ser encarado de diversas formas, até porque, nalguns casos, este pode reportar-se aos comportamentos e noutros às significações (Silva & Neves, 2006). A *indisciplina* é, sim, um fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições de convivência social e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o *são convívio* entre pares e a relação com os adultos de referência, enquanto pessoas e autoridades (Amado, 1998 citado por Amado, 2000).

Como tal, não só a agressividade e/ou violência podem ser consideradas como comportamentos indisciplinados. Estou de acordo com Carita & Fernandes (1997), quando afirmam que os comportamentos de *indisciplina* poderão considerar-se como aqueles que se traduzem num questionamento, explícito ou implícito, do adulto (quer como pessoa, quer como profissional). Ou seja, é a manifestação de comportamentos inadequados ao normal funcionamento do processo pedagógico. Comportamentos esses, que põem em causa as normas pré-estabelecidas e a autoridade do adulto de referência; assim como contribuem para a limitação das aprendizagens das crianças (Silva & Neves, 2006; Amado & Freire, 2009; Aires, 2009).

#### **A importância da disciplina no desenvolvimento sociomoral da criança.**

O desenvolvimento humano é um processo complexo que ocorre não apenas a nível físico, mas essencialmente a nível psicológico. Neste domínio, insere-se, então, a construção do desenvolvimento sociomoral da criança que, dada a sua importância, deve ser fomentada ao máximo no ensino pré-escolar (Martins, 2008).

Uma vez que o educador se afigura como um dos modelos a seguir pelas crianças cabe-lhe a si mostrar-lhes os comportamentos morais característicos da educação de infância, na medida em que nesta etapa, o desenvolvimento moral das mesmas é indispensável para a formação de hábitos, qualidades e sentimentos morais (Martins, 2008). Os adultos têm, assim, de assumir o seu papel, aquele de que as crianças realmente necessitam e que favorece o seu desenvolvimento. Isto porque, para as crianças pequenas, são um modelo em que estas se fixam continuamente, e que lhes dão segurança, afeto, estímulo e suporte (Reyes, 2010).

Ao desenvolvimento moral está intrinsecamente ligado o desenvolvimento pessoal e social, na medida em que é nos primeiros anos que a criança começa a estabelecer um maior número de relações interpessoais. Assim sendo, estas deverão ser fomentadas, uma vez que são facilitadoras das aprendizagens das crianças; que não só aprendem padrões de comportamento com os outros, como podem experimentar, com segurança, os seus próprios padrões (Brazelton, 1995). Espera-se, então, que, ainda que gradualmente, as crianças vão sendo capazes de compreender os sentimentos, intenções, percepções, e pensamentos de outras pessoas; assim como os próprios (Portugal & Laevers, 2010).

Uma vez que o desenvolvimento moral é extremamente orientado pela disciplina da própria criança (Brazelton & Sparrow, 2009), a definição de normas reguladoras do seu comportamento é essencial, na medida em que estas necessitam de orientações, normas,

regras, limites e hábitos ... não para anular as suas ações, mas sim para se prepararem para o futuro (Reyes, 2010). Para além disso, é impossível pensar que as crianças se podem desenvolver, “crescer, amadurecer, tornarem-se pessoas e viverem melhor sem essas orientações, normas, regras, limites ou hábitos” (Reyes, 2010, pp. 25, 26).

Como tal, a nossa função, enquanto adultos de referência, passa, sem dúvida, por auxiliar a criança a construir a sua própria disciplina.

### **Estratégias de Intervenção: o papel do adulto de referência.**

É hoje largamente consensual o reconhecimento da importância das competências do profissional de educação na gestão do grupo, como meio de promoção de um bom clima para a aprendizagem e socialização (Carita & Fernandes, 1997). Assim, espera-se que, perante a existência de situações de “descontrolo” do grupo, este seja capaz de refletir e encontrar as melhores estratégias para a solução deste “problema”.

Apesar de, no geral, as crianças não serem, de todo, indisciplinadas, há sempre momentos em que a autoridade dos adultos de referência é posta em causa; pelo que se torna imprescindível a aplicação de algumas estratégias que possam, de alguma forma, colmatar estas situações. Algumas destas têm mais sucesso do que outras, isto porque tudo depende de muitos fatores, mas principalmente, da predisposição do grupo de crianças.

Ao refletirmos sobre esta questão, podemos constatar que antes de delinear qualquer tipo de estratégia, há a necessidade de conhecer as características da personalidade de cada uma das crianças, de modo a podermos agir em conformidade com o temperamento de cada uma. Este aspeto é essencial, não só nestas situações, como em toda a relação pedagógica, pois cada criança tem capacidades e necessidades que é necessário ajudar a desenvolver (Reyes, 2010), o que implica termos estratégias diferenciadas para cada uma delas. Como tal, o aprofundamento do conhecimento da criança pelo adulto de referência é facilitador de uma maior proximidade e de uma melhor compreensão das necessidades e problemas da mesma, capacitando-o para o estabelecimento de respostas mais adequadas (Carita & Fernandes, 1997).

Para além do aprofundamento dos conhecimentos acerca do grupo, há também a necessidade de interiorizar algumas das principais características do modelo pedagógico que é seguido nas instituições escolares; pois esse é, sem dúvida, um fator que influencia bastante o comportamento do grupo de crianças. Um dos aspetos a que nos referimos, é a escolha das dinâmicas de trabalho, que poderão ser bastante variadas. Temos, assim: o trabalho em grupo, o trabalho individual ou o trabalho a pares ou em pequenos grupos. Muitas das vezes, as crianças que, por norma, costumam trabalhar individualmente ou em pequenos grupos; têm alguma *dificuldade* em concentrar-se nas atividades (de longa duração), dinamizadas para o grande grupo. Acaba, então, por ser notório o *desinteresse* e a *dispersão* por grande parte das mesmas. Assim sendo, e nestes casos, pensa-se que a redução da duração destes momentos poderá ser uma mais-valia para se evitar a *dispersão* da atenção das crianças.

Outra estratégia é a utilização, por parte do adulto de referência, de um discurso mais assertivo. Isto porque, a firmeza e assertividade com que se impõe a palavra, permitem reduzir o conflito, fazendo-lhe face; evitando, também, a utilização de estratégias evasivas, que acabam por tornar as situações ambíguas ou agressivas (Carita & Fernandes, 1997). O comportamento assertivo acaba, então, por ser ativo, direto e honesto, comunicando uma impressão de respeito próprio e o respeito pelos outros (Lloyd, 1993).

O estabelecimento de “acordos de conduta” (Reyes, 2010) com as crianças é, também, uma estratégia que poderá vir a “dar frutos”, quando aplicada nas proporções corretas. Esta estratégia consiste na “troca de favores” entre a criança e o adulto, nas quais em troca de um comportamento adequado (ou seja, uma mudança positiva no seu comportamento), a criança é reforçada positivamente pelas suas ações. Importa referir, que estes reforços positivos não são apenas materiais, podendo constituir-se em ações. Assim, em troca de uma melhoria de comportamento, a criança poderá fazer algo que a interesse. No geral, a maioria das crianças responde bem face a estes “acordos”; precisamente porque têm *prazer* em conquistar as coisas com o seu próprio esforço (Reyes, 2010).

Por outro lado, a valorização do trabalho colaborativo em pequenos grupos, pode ser, também, muito positiva, na medida em que este é extremamente facilitador da coesão do grupo. Importa ainda, que se incentive alguma variação na composição dos grupos e se tenha em conta um modo complementar de organização do trabalho (Carita & Fernandes, 1997).

Por fim, mas não menos importante, há ainda duas estratégias fundamentais: o diálogo e a atitude de escuta. Considera-se o primeiro bastante eficaz, já que, através do mesmo, a criança tem a oportunidade de refletir sobre o seu comportamento, alterando-o. Assim, lentamente, “ao aprender com os adultos o que é ou não aceitável, ao aprender com um adulto compreensivo, mas firme a ganhar controlo sobre o ego em desintegração, uma criança começa a aprender [e] a impor limites a si própria” (Brazelton, 1988, pp. 104 -105).

No que se refere à atitude de escuta, esta é fundamental para que o adulto de referência possa mostrar que está atento ao que as crianças exprimem; incentivando-as quando algo as inibe, não apenas com apelos encorajadores mas criando situações e adotando estratégias facilitadoras da comunicação entre todos (Carita & Fernandes, 1997). Assim sendo, escutar a criança, é uma das estratégias mais importantes a que os profissionais de educação podem recorrer para incentivar a comunicação (Carita & Fernandes, 1997), já que, de certa forma, acaba também por proporcionar a ocorrência do diálogo: uma das formas mais eficazes de se resolverem conflitos. Na maioria dos casos,

a criança sabe avaliar muito bem o nosso esforço e começa a acalmar-se e a «abrir-se» quando vê que estamos ao seu lado, dando-lhe o nosso tempo, dispostos a ouvi-la, a compreendê-la. [...] Em geral, a criança acaba por aceitar bem as nossas sugestões quando vê que as ouvimos, quando se sente querida, valorizada e respeitada (Reyes, 2010, p.43).

Ainda assim, é fundamental ter em conta que nem todas as situações se podem resolver, apenas recorrendo ao diálogo. É verdade que em grande parte dos casos as crianças são mais “sensíveis” ao diálogo do que certos adultos; porém, isso não significa que estas estejam sempre em condições de dialogar e possam ser recetivas às nossas explicações e argumentos (Reyes, 2010).

### **Conclusão**

Na maioria dos casos, os profissionais de educação idealizam a existência de um clima tranquilo, seguro, estimulante e envolvente no seu contexto pedagógico. Mas para que isso se torne numa realidade, deve estabelecer-se um clima de simpatia e respeito com as crianças, o qual se traduz, nomeadamente, na transparência das regras de regulação (Carita & Fernandes, 1997). A existência de regras concretas, explícitas e funcionais constitui, assim, um instrumento precioso na regulação da vida social do grupo (Carita & Fernandes, 1997), na

medida em que contribui para a criação de um clima positivo no ambiente escolar (Estrela, 1995; Hammersley, 1976 citados em Amado, 2000). Deverão, então, definir-se apenas as regras estritamente necessárias, sendo “vantajoso que essa definição tenha por base a identificação das atividades ou situações a propósito das quais emergem mais frequentemente os problemas e centrar aí as regras a estabelecer” (Carita & Fernandes, 1997, p.79).

Por outro lado, a formulação das regras deverá ser feita com clareza, precisão e pela positiva; já que devem ser compreendidas por todas as crianças e dar indicações específicas sobre o comportamento esperado (Carita & Fernandes, 1997).

Uma vez que nada pode desconcentrar mais as crianças do que a ausência de normas (Aldecoa et al., 2001 citado por Reyes, 2010), estas deverão, assim, ser incentivadas a criar a sua própria disciplina e a tornarem-se responsáveis pelos seus próprios atos; devendo-se, para isso, criar um ambiente de trabalho e condições organizacionais de modo a que os objetivos propostos sejam alcançados (Amado, 2000).

Segundo Amado (2000) existem três aspetos fundamentais que contribuem para a ocorrência de um “clima disciplinado” na sala de atividades. São eles: a existência de regras de trabalho e de convívio, acompanhada pela efetiva firmeza e coerência na exigência e na aplicação das mesmas, por parte do adulto de referência; a existência de um clima de “abertura à criança”, que se caracterize pela “responsabilização” de todos os atores educativos, pelos sentimentos de respeito mútuo, confiança e desvelo; e, por fim, a correta gestão e organização das atividades, com métodos adequados e ativos, posturas apropriadas e traduzindo domínio das situações.

No geral, deverá existir um “clima de abertura” (Amado, 2000) que deverá ser pautado por interações entre o grupo de crianças e o adulto de referência, baseadas no diálogo, negociação, e responsabilização de cada um; na confiança mútua; na aproximação afetiva de todos os atores e no respeito, integridade, direitos e dignidade de cada um (Amado, 2000).

Por último, importa referir que para a existência de um clima tranquilo e ajustado às necessidades das crianças, tem de haver um “equilíbrio entre a firmeza e a disponibilidade afetiva” (Avô, 1996, p.73) do profissional de educação.

Como tal, não podemos cercear a liberdade das crianças, ao ponto de não as deixarmos adquirir a autonomia e autoconfiança necessária; mas também não podemos ser demasiado permissivos, deixando-as exacerbar as suas tendências egocêntricas (Avô, 1996). Devemos, pois, “agir com amor, com carinho e com afeto; mostrando-nos próximos e compreensivos, ao mesmo tempo que seguros e firmes quando devemos dizer não, quando devemos indicar alguns limites, quando devemos corrigir algumas condutas” (Reyes, 2010, p.138).

### **Referências bibliográficas**

Aires, L.M. (2009). *Disciplina na Sala de Aulas – Um guia de boas práticas para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Edições Sílabo: Lisboa.

Amado, J. S. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Asa

Editores.

Amado, J., & Freire, I.P. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir*. Almedina: Coimbra.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Avô, A. B. (1996). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora.

Brazelton, T. B. (1988). *Dar Atenção à Criança - para compreender os problemas normais de crescimento*. Lisboa: Terramar.

Brazelton, T. B. (1995). *O grande livro da criança – O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.

Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2009). *O método Brazelton – A criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.

Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Folque, M. A. (2012). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hall, P. S., & Hall, N. D. (2008). *Educar crianças com problemas de comportamento*. Porto: Porto Editora.

Katz, L. G. (1995). Ajudando os outros na sua prática educativa. In: L. G. Katz. *Talks with Teachers of Young Children*. Norwood, N.J.: Ablex.

Lloyd, S. R. (1993). *Desenvolvimento em assertividade*. Lisboa: Monitor, D.L.

Martins, E. (2008). A formação e o desenvolvimento moral na primeira infância. *Cadernos de Educação de Infância*. N°84, p.32.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Reyes, M. J. A. (2010). *O não também ajuda a crescer – Como superar momentos difíceis e favorecer a educação e o desenvolvimento das crianças*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Silva, M.P., & Neves, I. P. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, N°19, pp. 5-41.

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

# A Participação das Crianças em Intervenção Precoce: Representações Sociais de Técnicas e Famílias

**Manuela Lapa\* e Catarina Tomás\*\***

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\*manuelaslapa@gmail.com

\*\*ctomas@eselx.ipl.pt

**Resumo:** Neste artigo pretende-se apresentar uma investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado de Intervenção Precoce que teve como objetivo caracterizar as representações sociais de técnicas de intervenção precoce e de famílias sobre as crianças e os seus direitos, com especial enfoque nos direitos de participação.

Metodologicamente a investigação assume uma abordagem qualitativa, eticamente situada, assente num estudo de cas o realizado no distrito de Setúbal. Adotou-se um conjunto multifacetado de estratégias de pesquisa, recorrendo quer ao questionário aos públicos selecionados, (18 às técnicas e 24 às famílias), quer a (4) entrevistas semiestruturadas a cada um deles, de modo a caracterizar em profundidade os seus discursos. Na análise dos discursos recorreremos à categorização e comparação que nos levou à construção de um texto analítico, descritivo, indutivo e interpretativo, tendo como quadro de referência teórico multidisciplinar a Intervenção Precoce e a Sociologia da Infância.

Nos discursos produzidos verificou-se que as crianças são representadas como sujeitos de direitos nas dimensões da provisão e da proteção. Não obstante, quanto à dimensão da participação, esta é marcada por um conjunto de obstáculos à sua concretização e promoção nos contextos de Intervenção Precoce estudados.

**Palavras-chave:** Direitos da Criança, Participação, Técnicas de Intervenção Precoce, Famílias.

## A INFÂNCIA E OS DIREITOS DA CRIANÇA EM PORTUGAL

Durante séculos, sobretudo devido à sua fragilidade e dependência, as crianças foram consideradas a partir da sua negatividade, muitas vezes encaradas como um “adulto incompetente”. Claro que não podemos desligar o contexto histórico e científico onde estas representações foram produzidas pois “a infância está na confluência nas mudanças que ocorrem em todos os domínios da vida social” (Tomás, Fernandes & Sarmiento, 2011, p.220).

Não obstante, num passado relativamente recente, temos vindo a assistir a transformações acerca de como as crianças e a infância são encaradas, fruto de movimentos teóricos que se iniciaram nas décadas de 70 e 80 do século XX, com os Estudos da Criança, de que se destaca a Sociologia da Infância (Tomás, 2011). A partir dos trabalhos de autores como Ambert (1996), Jenks (1992), James e Prout (1990), Qyortrup (1995), entre outros, defende-se a ideia de que as crianças deveriam ser consideradas como atores sociais e a infância como uma categoria social distinta dos adultos.

Não é alheio a este movimento o facto de o século XX ser considerado o século da criança. É neste século que se assiste à internacionalização dos direitos da criança. Portugal foi um país bastante pioneiro deste ponto de vista. Já em 1911 teve a primeira Lei de Protecção à Infância. Internacionalmente foi criado em 1913 pela Sociedade das Nações o Comité de Protecção da Infância, que foi um dos primeiros mecanismos internacionais, onde era questionado o poder estatal sobre as crianças. Em 1923 surgiu a Declaração de Genebra sobre os direitos da criança. Em 1959 aparece a Declaração Universal dos Direitos da Criança que se constitui como “um documento revolucionário”, uma vez que se internacionaliza a causa das crianças (Monteiro, 2002, p.98), muito embora “constituindo um importante passo, a Declaração perpetua ainda a ideia da criança necessitada apenas de protecção e de criança-objeto de direitos e não enquanto sujeito de direitos e deveres específicos” (Trevisan, 2010, p.4).

Em 1989 emerge a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), sendo ratificada em 1990 por Portugal. Este documento apresenta-se como “um passo assinalável do longo processo de desenvolvimento de um pensamento partilhado sobre a infância e as crianças” (Martins, s.d., p.1) passando a que “se considerasse, pela primeira vez, a criança como um ser titular de direitos e liberdades fundamentais” (Tomás, 2011, p.67).

Desde então aconteceram inúmeras mudanças, que não pretendemos aprofundar neste texto, no ordenamento jurídico português, no âmbito da saúde<sup>1</sup>, da educação<sup>2</sup> e da justiça<sup>3</sup>, caracterizando-se o nosso país por constantes adaptações a normativos internacionais nesta área. Mais ainda, assistimos também a profundas mudanças nas estruturas familiares, de que se destaca a “acelerada diminuição do número de crianças em Portugal” (Tomás, Fernandes & Sarmiento, 2011, p.197).

A análise das mudanças que afetaram a infância nas últimas décadas faz também sobressair o facto de que a condição social da criança não é animadora sob nenhum aspeto mais ainda

quando elas têm uma deficiência<sup>4</sup>. O Relatório sobre a Situação Mundial da Infância (UNICEF, 2013) alerta para o facto de ser necessário intensificar o apoio à integração de crianças com deficiência, o que contribuiria para combater a discriminação, que as relega para as margens da sociedade.

### **O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS**

O conceito de participação é complexo e por isso é suscetível de haver várias (re)interpretações e (re)construções (Fernandes, 2009; Tomás, 2007, 2011). A emergência dos Estudos da Criança e a Sociologia da Infância, em particular (Alanen, 2011), trouxeram para a agenda académica e social novas discussões sobre a temática com o objetivo de fazer da participação das crianças uma questão central.

Este conceito está longe e obter consenso quer a nível científico, quer a nível político, apesar de ser um princípio reconhecido pelas organizações internacionais. Não obstante, existe um pressuposto comum a todas as correntes que defendem a participação das crianças é considerá-las como sujeitos e atores sociais com direitos cidadãos competentes, capazes de participar ativamente na sociedade (Sarmiento, Soares & Fernandes, 2007; Percy-Smith & Thomas, 2010).

---

1 Implementação do Programa Nacional de Vacinação (NIP), Criação da Comissão Nacional da Saúde Materna, da Criança e do Adolescente (Despacho nº21929/2009, de 1 de outubro); Programa Nacional de Promoção da Saúde Oral (Diário da República nº3, de 5 de janeiro de 2005 e Despacho Ministerial nº 153/2005 - 2ª série), Maus Tratos em Crianças e Jovens na Saúde (Despacho nº 31292/2008), Projeto de Declaração sobre Crianças e Jovens em Risco de Saúde (Despacho nº117/2007, de 24 de abril), Lei nº 71/2009, de 6 de agosto referente a Regime Especial para Proteção das Crianças e Jovens com Cancro.

2 Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/ 1986, de 14 de outubro, recentemente reformulada para Lei nº85/2009, de 27 de agosto), Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro), desta Lei surge o Decreto-Lei nº 147/97, Decreto-Lei nº 14460, de 26 de maio de 2008, Despacho nº 453/2004; Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto e Despacho nº55/2008, de 23 de outubro de 2008.

3 Lei de Proteção à Infância, de 27 de maio de 1911, Revisão Constitucional de 1976 consagrando no artº69 os Direitos Específicos para a Infância, Ratificação da CDC em 21 de setembro de 1990, Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99, de 1 de setembro), Lei Tutelar Educativa (Lei nº 169/99, de 14 de setembro), Proibição dos Castigos Corporais, através da revisão do Código Penal (Lei nº 59/2007, de 4 de setembro).

4 Assume-se neste artigo o paradigma de investigação emancipatória na deficiência. Cf. Martins, Fontes, Hespanha e Berg (2012).

Estes direitos estão contemplados na CDC nos artigos 12º (opinião da criança), 13º (liberdade de expressão), 14º (liberdade de pensamento, de consciência e de religião), 15º (liberdade de associação e de reunião), 16º (privacidade, honra e reputação) e 17º (acesso à informação).

A participação não implica deixar as crianças fazerem tudo o que querem, participar significa dar valor à opinião de terceiros, perceber que a sua opinião é valorizada e que o seu pensamento pode dar origem a transformações individuais e coletivas. No fundo perceber que na vida nem tudo é como nós queremos, que participar significa negociar, ceder, escutar, tratando-se de um processo em que as relações entre indivíduos são feitas de forma democrática, equitativa, justa e emancipatória (Tomás, 2011).

Para nós, tal como afirma Fernandes (2005) “as possibilidades de emancipação que defendemos inscrevem-se numa ordem social que deverá ser, necessariamente, uma ordem social plural e partilhada entre adultos e crianças” (pp.128-129).

Nos trilhos das teorias de participação, estabelecendo uma ponte com as representações sociais é importante considerar que as representações salientam o papel ativo dos atores sociais quer na sua produção, quer na sua transformação.

Em conjunto todos estes fatores ajudam a perceber a predominância de certas representações sociais, mediante a pressão da sociedade. No entanto, apesar de os indivíduos terem um papel ativo nas representações sociais e consequentemente nas transformações que podem surgir, a própria estrutura da sociedade é importante, sendo que nem todos têm de modo igual a mesma liberdade no processo negocial das representações (Cabecinhas & Cunha, 2008).

## **MODELOS E PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE**

O conceito de intervenção precoce está longe de ser unívoco (Pimentel, 1999). Passámos de um modelo conceptual médico (intervenção focada na criança) para um modelo social (intervenção focada na família, numa abordagem que envolve a criança que faz integrante da família e o meio envolvente, ou seja, a comunidade), havendo mudança no foco de intervenção (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003/2004).

Em Portugal, o Despacho Conjunto 891/99, de 19 de outubro foi um marco no caminho para o desenvolvimento de programas estruturados, perspetivando uma base ecológica, uma intervenção centrada na família salientando o seu envolvimento e o da comunidade nos processos de avaliação e de intervenção, especificando que a intervenção deveria ser feita nos contextos de vida da criança.

Mais tarde surge o Decreto-Lei 281/2009, de 6 de outubro baseado nos princípios estabelecidos na CDC e no âmbito do Plano de Ação para Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006-2009, que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

Na evolução da intervenção precoce em Portugal muitos dos paradigmas que referimos de modo sucinto, foram sofrendo alterações. A população alvo passa de crianças dos 0 aos 3 anos com deficiência para crianças dos 0 aos 5 com deficiência e/ou outros fatores de risco e famílias. O contexto onde as intervenções eram realizadas eram nas instituições, centros terapêuticos e de estimulação, hoje são feitas em contexto natural da criança. As práticas eram programas estandardizados, neste momento são individualizadas. Os profissionais eram peritos e decisores, agora são considerados facilitadores. A família era concebida como recetora de serviços, atualmente é decisora e participante ativa no processo. A IP tinha como objetivo o desenvolvimento da criança, hoje perspectiva-se a prevenção, compensação (deficiência) e a inclusão, sendo que os resultados anteriores visavam a remediação da deficiência, enquanto hoje o importante é o empoderamento/capacitação da família. O trabalho em equipa era realizado de modo multi ou interdisciplinar, uniserviço atualmente é transdisciplinar e interserviços e o enquadramento filosófico da IP passou de ser baseado nos défices e focado na criança para ser centrado na família, baseado nas forças, focalizado na relação, ecológica e reflexiva (Boavida & Borges, 2003; Pereira & Serrano, 2010).

O panorama histórico da IPI em Portugal leva-nos assim a um passado, recente, onde de algum modo na nossa perspetiva se perde de vista a criança, no seio da família da qual faz parte, pois é esta quem é chamada a participar, enquanto a criança é quase sempre objeto da intervenção, não dizendo com isto que a participação da família não é fulcral, pelo contrário, está comprovado cientificamente que é insubstituível para que qualquer intervenção obtenha sucesso a sua participação.

Contudo, não nos parece que seja unicamente para esta panorâmica que remete o Decreto-Lei em vigor ao referir a CDC, um marco histórico na evolução da representação social da infância e das crianças.

## **ROTEIRO METODÓLOGICO E ÉTICO**

Esta investigação pretendeu a partir de um quadro teórico multidisciplinar, reclamar como fundamental a articulação entre a Intervenção Precoce e a Sociologia da Infância, de modo a contribuir para a melhoria na qualidade das práticas dos profissionais que atendem as crianças e as suas famílias no âmbito da Intervenção Precoce.

Partimos da questão: Quais são as representações sociais das técnicas e das famílias relativamente ao direito de participação das crianças em intervenção precoce? E delineamos como estratégia a consideração de duas dimensões de análise:

(i) As representações sociais das técnicas que fazem parte de uma equipa de intervenção precoce formalmente instituída, técnicas de serviço público e privado que apoiam crianças com planos de intervenção precoce.

(ii) As representações sociais das famílias acompanhadas pelas técnicas. Para cada uma destas dimensões foram concebidas um conjunto de subquestões.

Metodologicamente a investigação assume uma abordagem qualitativa, assente num estudo de caso realizado no distrito de Setúbal. Adotou-se um conjunto multifacetado de estratégias de pesquisa, recorrendo quer ao questionário aos públicos selecionados - foram entregues às técnicas 20 questionários, tendo sido devolvidos 18 (90%) e 50 às famílias, tendo sido devolvidos 24 (48%), quer às (4) entrevistas semiestruturadas, de modo a caracterizar em profundidade os seus discursos.

Metodologicamente foi adotado um roteiro ético. As questões éticas foram uma dimensão transversal a todos os aspetos e dimensões do design da investigação. Destacar que antes de serem aplicados os instrumentos de recolha de dados, os sujeitos foram informados sobre os objetivos do estudo, fornecidos os protocolos de consentimento informado, acautelados os custos da sua participação, a informação que poderiam desistir de participar do mesmo quando entendessem, assim como a devolução dos dados. Mais ainda, foi acordado que os questionários e as gravações das entrevistas seriam destruídas após utilização. (Alderson & Morrow, 2004; Maxwell, 2006; Ferreira, 2010; Fernandes, 2009; Tomás, 2011).

Para procedermos à análise dos dados recorreremos à análise de conteúdo (Guerra, 2012) de tipo categorial, sendo que “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu” (Bogdan & Biklen, 1994, p.221). A triangulação dos dados recolhidos levou-nos à construção de um texto analítico, descritivo, indutivo e interpretativo, tendo como base a Intervenção Precoce e a Sociologia da Infância.

## **CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO**

A ELI envolve o concelho X e Y pertencentes ao distrito de Setúbal e é constituída por elementos do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social<sup>5</sup>; do Ministério da Educação<sup>6</sup> e do Ministério da Saúde<sup>7</sup>, tendo sessenta e nove casos em acompanhamento, dezassete casos em vigilância, seis casos em triagem e cinco novas referenciações a aguardarem avaliação.

Relativamente às características socioprofissionais dos participantes da investigação, no que se refere às técnicas, estas têm na maioria (55%) idades compreendidas entre os 30-39 anos, têm como habilitações literárias a licenciatura (78%), têm como tempos de serviço superiores ou iguais a 13 anos (45%), exercem a sua atividade profissional em instituições públicas (50%), tendo como profissão a docência (33%). Relativamente ao seu nível de participação em IP são

membros da ELI (44%) e o tempo de acompanhamento das crianças pela ELI varia entre 3-6 anos (44%).

No que se reporta às características socioprofissionais das famílias, têm na maioria idades entre os 30-39 anos (mães-71% e os pais-54%). Em 46% dos casais o seu estado civil é casado. Têm como habilitações literárias o 12ºano (50% as mães e 33% os pais). No que se refere à sua situação profissional maioria das mães encontram-se empregadas (63%), já os pais (46%) não sabem ou não respondem, sendo que o setor profissional dominante é o setor terciário quer para as mães (75%), quer para os pais (63%). O agregado familiar é composto na maioria por três elementos (54%), sendo que a maioria das crianças acompanhadas é filho(a) único(a) (63%) e as famílias na sua maioria são nucleares (75%). 50% das famílias recebem apoio social, nomeadamente bonificação por deficiência e abono. As crianças acompanhadas pela ELI na sua maioria frequentam um contexto institucional (83%), sendo que 80% frequentam a valência de jardim de infância. O acompanhamento das crianças pela ELI iniciou-se na maioria através da indicação de um elemento do setor da saúde (54%).

O tempo de acompanhamento da criança pela ELI é variável, tendo crianças acompanhadas desde os três meses de idade até crianças acompanhadas há três anos. Como não foi pedido às famílias a data de nascimento da criança, não foi possível precisar através das respostas dadas há quanto tempo as mesmas são acompanhadas.

### **“DO DÉFICE AO FILTRO8”: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS TÉCNICAS E DAS FAMÍLIAS SOBRE OS DIREITOS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS**

Apresentamos a análise e interpretação dos dados recolhidos de modo sintético para caracterizar as representações das técnicas e das famílias sobre os direitos de participação das crianças.

Relativamente à caracterização das representações das técnicas, no que se refere à 1ª subquestão: O conhecimento da Convenção dos Direitos da Criança pelas técnicas é um fator decisivo na (não) participação da criança nas suas práticas em Intervenção Precoce?

As técnicas afirmam conhecer os direitos das crianças a partir de uma diversidade de formas; são considerados uma referência na sua ação, mas implicitamente, salvaguardando situações

---

5 Uma Técnica de Educação Especial e de Reabilitação (100%), uma Técnica do Serviço Social (100%) e uma Psicóloga (100%). Dados fornecidos pelas coordenadoras da ELI.

6 Duas Docentes de Educação Especial (100%) e uma Educadora de Infância (100%). Dados fornecidos pelas coordenadoras da ELI.

7 Uma Terapeuta da Fala (40%), uma Pediatra (10%) e uma Enfermeira (10%). Dados fornecidos pelas coordenadoras da ELI.

específicas onde são explicitamente abordados; os direitos são tidos em conta nas suas interações com as crianças e famílias e conhecem a CDC de modo geral.

É defendido que a ausência do conhecimento aprofundado da CDC é outro obstáculo à participação infantil (Tomás, 2007, p.50).

No que se refere à 2ª subquestão: Será que o modelo de intervenção adotado pelas técnicas tem influência na (não) participação da criança nas suas práticas em intervenção precoce?

O modelo centrado na família é o defendido e considerado o mais adequado; as suas práticas são individualizadas, aplicadas no contexto natural da criança, integradas dentro da família e da comunidade; a abordagem de trabalho em equipa é feita de modo transdisciplinar; a família assume papel de participante ativo ao longo da intervenção; nem todos os intervenientes participam na elaboração do PIIP e as opiniões diferem quanto à influência do modelo nas práticas

A criança aparece como sujeito intervencionado tornando-se quase invisível no processo, apesar de termos assistido num passado recente a uma mudança da visão dos adultos relativamente às crianças e à infância fruto de várias investigações feitas por vários investigadores tais como Qyortrup (1995) ou Ambert (1996), entre muitos outros.

Relativamente à 3ª subquestão: Como se articulam os direitos da família e os direitos de participação das crianças nas suas práticas em intervenção precoce?

É assumido que as crianças têm direitos; sublinhado que as famílias são encaradas como parceiros; o direito de participação das crianças tem múltiplos significados, mas é sobretudo associado ao patamar da “opinião/expressão e escolha” e apontadas barreiras à participação: idade, imaturidade e a patologia da(s) criança(s).

---

8 Expressão da autoria de Caria: “Esta formulação é uma metáfora que se destina a explicar o modo como concebemos o funcionamento de uma cultura profissional na relação com qualquer discurso abstrato (da política ou da ciência, por exemplo). Repare-se que quando nos centramos na ideia de défice entre discursos e práticas estamos a pensar o conhecimento a partir de quem centralmente na instituição produz sentido e, em seguida, vamos verificar, de modo crítico ou legitimador, em que medida esse sentido se difunde e é reinterpretado pelos seus destinatários (mesmo que entendamos os seus destinatários como vítimas de um qualquer poder simbólico). Pelo contrário, quando partimos da metáfora da filtragem começamos por nos colocar do ponto de vista daquele que usa no quotidiano o conhecimento e que, portanto, num primeiro momento não é um produtor legítimo do mesmo. Este, no entanto, é ativo no uso que faz da informação que está disponível, porque seleciona, escolhe e reorganiza-a, mas ao mesmo tempo despreza e ignora intenções, sentidos e conteúdos que, para quem se coloca do ponto de vista do centro da instituição, são vistos como erros ou falhas dos utilizadores, e não como opções identitárias e cognitivas destes quando manifestam uma certa forma de poder periférico a um dado sistema institucional” (2007, p. 130).

A análise dos discursos remete-nos para a existência de alguma articulação entre os direitos da criança e da família, apenas no direito de participação essa articulação aparenta não ser tão visível, pois participar é tomar parte de processos de decisão em que estamos envolvidos, de modo voluntário e responsável que pretendemos influenciar ou dar o nosso contributo (Delgado, 2006).

Relativamente à caracterização das representações das famílias, no que se refere à 1ª subquestão: O (des)conhecimento da Convenção dos Direitos da Criança e dos direitos da família, influênciam o modo como encaram o processo de intervenção precoce?

Afirmam conhecer de forma superficial a CDC, a partir de diversas formas e fontes; consideram que os seus direitos e os dos seus filhos são salvaguardados pela ELI; consideram importante o direito de participação - atribuição de múltiplos significados.

O que foi apontado levou-nos a considerar que o conhecimento que têm acerca da CDC e dos seus direitos pode não influenciar o modo como encaram os processos de IP. Influencia de certo modo as formas como encaram o direito de participação, que apesar de o considerarem importante na prática pelos seus discursos verificamos que o seu verdadeiro sentido não é aplicado. As suas representações acerca deste direito são diversas, talvez a “diversidade é talvez a palavra-chave para compreender os diálogos (...): diversidade de olhares, diversidade de vozes, diversidade de culturas (e subculturas) em presença” (Silva et al, 1996, p.179) embora remontem todos para a possibilidade da criança dar opinião, mas prevalecendo a vontade do adulto, pois uma das representações que se encontram patentes é que têm pouca idade, não sabem o que é melhor para si, cabendo ao adulto esse papel.

No que se refere à 2ª subquestão: Em que âmbitos a família e a criança participam no processo de intervenção precoce?

A família é um agente interventivo, ativo e participativo ao longo de todo o processo de IP; a criança não participa, embora considerem importante.

É importante refletir e “ pensar uma pedagogia que dê bases para uma educação infantil que respeite as cem linguagens das crianças, que confira a elas o direito a ter cem modos de pensar, de falar, de jogar, de escutar as maravilhas de amar, (...). Compreendo que a criança

não é só produto, mas também produtora de cultura, que ela possui desejos, sonhos, paixões. Que se expressa fundindo sentimento e linguagens, ações e reações, fantasia e realidade” (Malaguzzi citado em Coutinho, 2002, p.33).

Relativamente à 3ª subquestão: Que relação se estabelece entre os direitos dos adultos e os direitos da criança no processo de intervenção precoce?

Enfatizado o direito dos adultos que têm o poder decisório em detrimento do sentido de participação por parte das crianças.

Como refere a literatura “no contexto da sociedade europeia as crianças têm vindo ao longo dos tempos a ser definidas pela sua falta de direitos, o que é ainda mais reforçado pela ênfase dos direitos dos adultos que decidem acerca das suas vidas, nomeadamente os seus pais. Tradicionalmente as crianças têm sido vistas como propriedade dos seus pais, os quais são investidos de direitos considerados indispensáveis para levar a bom termo a sua propriedade – a criança. Contudo, ao longo do século passado, ainda bem recente, começou a assistir-se a uma mudança na forma de compreender as relações entre pais e filhos” (Soares, 2002, p.1).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Da análise de todos os dados recolhidos na investigação empírica e cruzada com o quadro teórico que recorremos, deparámo-nos com uma situação paradoxal: há um alto consenso nos discursos sobre os direitos da criança e há baixa intensidade na sua efetivação na intervenção. Os discursos revelam maioritariamente uma visão de infância herdada da modernidade, ou seja, em larga medida definida pela negatividade constituinte (Sarmiento, 2005). A importância que as representações sociais assumem neste estudo é fundamental para desocultar essas representações no sentido de contribuir para uma descolonização emancipatória da infância (Tomás, 2011). Não obstante, as técnicas de intervenção precoce e as famílias atribuíram importância aos direitos da criança nos seus discursos, estes centram-se exclusivamente nas dimensões da provisão e proteção, o que reflete uma “eloquência das ausências” (Sá, 2002, p.133) no que diz respeito à participação das crianças.

Esta investigação pretendeu, assim, contribuir para a (re)construção da visão da criança, reconhecida não meramente pela sua natureza infantil, mas também pela sua condição de cidadã. Mais ainda, espera-se que potencie a curiosidade teórica e metodológica noutros investigadores para a temática e, em fim último, que possa ter de alguma forma contribuído para a (re)configuração da formação de profissionais que trabalham nessa área.

### **Referências bibliográficas:**

Alanen, L. (2011). Editorial: Critical Childhood Studies? *Childhood*, 18, 147-150.

Boavida, J. E., & Borges, L. (2003). Intervenção precoce em desenvolvimento. *Saúde Infantil*, 25/3, 23-34.

Alderson, Priscilla; Morrow, Virginia (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Tanners Lane, Barnardo's.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

Coutinho, A. (2002). *As culturas infantis na creche: a produção simbólica das crianças de 0 a 3 anos numa instituição pública de Educação Infantil* (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Cunha, L. (2008). Configurações espaciais e regimes de pertença. In R. Cabecinhas & L. Cunha (Orgs.), *Comunicação Intercultural: Perspectivas, Dilemas e Desafios* (pp. 147-167). Porto: Campo das Letras.

Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança – da participação à responsabilidade. O sistema de proteção e educação das crianças e jovens*. Porto: Profedições.

European Agency for Development In Special Needs (2003-2004). *Special education across Europe*. Acedido em 17 de fevereiro de 2013 em <http://www.european-agency.org/publications/ereports>

Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2), pp.151-182.

Guerra, I. (2012). *Pesquisa Qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso*. Parede: Principia Editora.

Martins, B. S., Fontes, F., Hespanha, P. & Berg, A. (2012). A emancipação dos estudos da deficiência. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 98, 45-64.

Maxwell, J. A. (2006). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd Ed.). *Applied Social Research Methods Series*, vol.41. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pereira, A.P. & Serrano, A. M. (2010). *Intervenção Precoce em Portugal: Evidências e Consequências*. *Inclusão*, 10, 101-120.

Percy-Smith, B. & Thomas, N. (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. Abingdon: Routledge

Pimentel, J. (1999). Reflexões sobre a Avaliação de Programas de Intervenção Precoce. *Análise Psicológica*, 1(18), 143-152.

Sá, V. (2012). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. Acedido em 5 de julho de 2013 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16558>.

Silva, P., Vieira, R. & Rocha, C. (Orgs.) (1996). *Diálogos sobre o vivido. A Relação Escola-Família*. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 141-198.

Sarmiento, M. (2005). Gerações e Alteridade; interrogações a partir da sociologia da infância. *Revista Educação & Sociedade*, 26 (91), 361-378.

Sarmiento, M., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Revista Educação, Sociedade & Culturas. Cidadanias, género e infância. Abordagens pluridisciplinares*, 25, 183:206.

Soares, N. (2002). Os direitos da criança nas encruzilhadas da proteção e da participação. *Atas do I Encontro Nacional sobre maus tratos, negligência e risco na infância e na adolescência* (pp.1-12). Maia: ASAS.

Tomás, C., Fernandes, N. & Sarmiento, M. (2011). Jogos de imagens e espelhos: Um olhar sociológico sobre a infância e as crianças em Portugal. In Müller, V. (Org.). *Crianças dos países de língua portuguesa histórias, culturas e direitos*. Maringá: Ministério do Esporte, pp.193-227.

Tomás, C. (2007a). Participação não tem idade. *Participação das crianças e cidadania da infância. Contexto e Educação*, 78, 45-68.

Tomás, C. (2007b). *Convenção dos Direitos da Criança: Reflexões Críticas. Infância e Juventude*, 4, 121-145.

Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Trevisan, G. (2010). *A redescoberta da infância e da criança*. Acedido em 15 de maio de 2013 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/449>.

#### Legislação:

Decreto- Lei nº 281/ 2009. *Diário da República*, I série, nº193 de 6 de outubro de 2009.  
Despacho Conjunto nº 891/ 99. *Diário da República*. II Série, nº244 de 19 de outubro de 1999.

## **Desenvolvimento Lexical: Perspetivas e Práticas de Professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Raquel Laranjeira\*, Teresa Leite\*\* e Susana Pereira\*\*\***

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\*raquelaranjeira@netcabo.pt,

\*\* teresal@eselx.ipl.pt,

\*\*\*susanacp@eselx.ipl.pt

### **Resumo**

O desenvolvimento lexical é condição fundamental no processo de desenvolvimento e aquisição de novos saberes, cabendo à escola, a partir dos 6 anos, a responsabilidade de potenciar o alargamento do capital lexical das crianças e promover o desenvolvimento progressivo da sua consciência lexical.

Tendo presente a importância do desenvolvimento lexical nos primeiros anos do ensino básico, a investigação subjacente ao artigo que agora se apresenta teve como objetivos: (i) conhecer as conceções de professores do 1.º Ciclo sobre o ensino do léxico; (ii) caracterizar práticas docentes de professores do 1.º Ciclo no que se refere ao ensino do léxico (planificação, implementação e avaliação); (iii) relacionar conceções e práticas dos professores relativamente ao ensino do léxico.

Para dar resposta aos objetivos definidos, realizou-se um estudo de caso múltiplo envolvendo quatro turmas e respetivos professores de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da periferia de Lisboa. Como processos de recolha de dados recorreu-se à entrevista semiestruturada aos professores e à observação direta em sala de aula.

Os resultados dessa investigação mostram que o ensino do léxico não está arredado das práticas dos professores de 1.º ciclo, tal como não é, de todo, ignorada a importância da promoção do desenvolvimento lexical. Os professores consideram, na generalidade, que o léxico constitui um instrumento fundamental em todas as aprendizagens. É uma ferramenta imprescindível da língua, pois é através dele que acedemos ao conhecimento nos vários domínios do saber (Calaque, 2004). Do ponto de vista dos professores, o problema reside, não na forma como perspetivam o ensino do léxico, mas sim na insuficiente preparação

científica e didática para desenvolver um ensino explícito do léxico, o que vai ao encontro dos resultados da descrição das práticas observadas.

**Palavras-chave:** léxico; conhecimento lexical; capital lexical; consciência lexical; ensino explícito do léxico.

## I. INTRODUÇÃO

O presente artigo visa divulgar os resultados do estudo apresentado na dissertação *Desenvolvimento lexical: perspectivas e práticas de professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, realizada no âmbito do curso de mestrado em Didática da Língua Portuguesa, que decorreu na Escola Superior de Educação de Lisboa no biénio 2011-2013.

A problemática que conduziu à realização deste estudo prende-se, por um lado, com a constatação de que os alunos revelam, de um modo geral, no 1.º Ciclo, um fraco domínio lexical e, por outro lado, com a perceção de que, em contexto escolar, parece prevalecer a conceção de que o conhecimento lexical se desenvolve por si mesmo, isto é, sem recurso a um ensino explícito e intencional (cf. Calaque, 2004).

Esta conceção do desenvolvimento lexical, que parece enformar as práticas educativas no domínio do ensino da língua materna, é claramente posta em causa pelos resultados da investigação desenvolvida neste domínio. Estes evidenciam que o ensino explícito do léxico é fundamental para potenciar a aquisição e desenvolvimento das competências de leitura e de escrita (cf. Araújo, 2011; Boch, 2004; Calaque, 2004; & Pacheco, 2011).

Partindo da ideia de que o desenvolvimento profissional se alicerça na experiência profissional dos docentes, e nas suas perceções sobre a sua prática, para conceber alguma forma de atuação, no sentido da mudança, é necessário conhecer as perspectivas e as práticas dos professores relativamente ao ensino do léxico. No entanto, apesar de o estudo das conceções dos professores constituir um domínio de investigação bastante produtivo no domínio da didática das línguas estrangeiras e línguas segundas (cf. Dreyfus, 2004; & Mohamed, 2006), tem sido pouco explorado na didática da língua materna.

Com efeito, para além do trabalho de Ferreira (2012), parecem não existir, no contexto nacional, estudos aprofundados sobre a temática das conceções dos professores em relação a domínios específicos da didática da língua, nomeadamente, relativamente ao ensino da gramática. Face a este panorama, não é surpreendente que seja ainda mais escassa a produção de investigação relativa às conceções dos professores em relação a domínios mais delimitados, como é o caso do ensino do léxico.

Por outro lado, parece-nos fundamental o confronto entre essas conceções e as práticas, através de processos de observação direta, de forma a conhecer não apenas o que pensam os professores, mas também como organizam e gerem as situações de aula (Rodrigues, 2001).

Procurando contribuir para o conhecimento das representações e práticas dos professores neste domínio e da forma como é potenciado o desenvolvimento do léxico no 1.º Ciclo,

procurou-se delinear um estudo que permitisse: (i) saber o que os professores pensam sobre o ensino do léxico; (ii) saber se os professores preveem na sua prática atividades para o desenvolvimento do conhecimento lexical dos seus alunos e (iii) saber se as conceções dos professores relativamente ao ensino do léxico são coerentes e vão ao encontro das suas práticas em sala de aula.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Embora o conhecimento lexical faça parte do conjunto de conhecimento intuitivo que todos os falantes possuem acerca da sua língua materna, este constitui “uma área em aberto” (Sim-Sim, 1998), visto que os recursos disponíveis para a formação de novas palavras são vastos e a possibilidade de formação de novas palavras é uma realidade e uma necessidade.

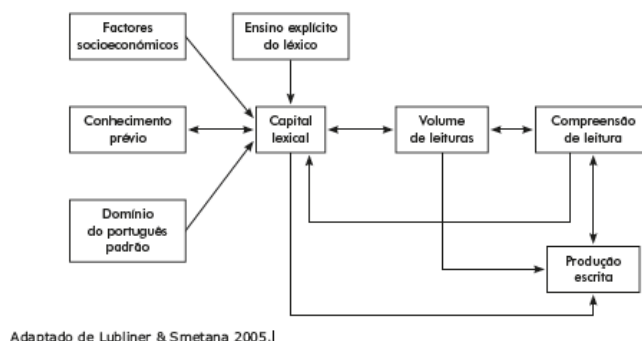
Nesta ordem de ideias, integram o conhecimento lexical quer o conjunto de palavras que cada sujeito (re)conhece e às quais atribui significado quer as palavras que virtualmente podem vir a fazer parte da língua. Entende-se, assim, que o conhecimento lexical seja parcialmente diferente de falante para falante, dado que o conhecimento das palavras e a sua utilização são fortemente influenciados pelo contexto vivencial dos falantes (Correia, 2009).

Mais especificamente, o conhecimento lexical que cada sujeito detém depende de fatores como o meio socioeconómico de origem, o nível de escolarização, o meio em que se insere, a atividade profissional que desempenha, os seus gostos e preferências, a idade e o sexo.

Quanto mais ricos forem os contextos em que os sujeitos se inserem, maior será a probabilidade de o conhecimento lexical ser mais desenvolvido e, quanto mais capital lexical o sujeito possuir, melhor será o seu desempenho em tarefas de leitura e de escrita e, conseqüentemente, maior o sucesso escolar (cf. Duarte, 2011).

A figura abaixo, adaptada por Duarte (2011, p. 10) a partir de Lubliner e Smetana (2005), apresenta o modelo conceptual que representa as inter-relações entre conhecimento lexical, compreensão da leitura e qualidade da produção escrita.

Figura 1: Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita



Este modelo conceptual assume que os fatores socioeconómicos, os conhecimentos prévios que a criança tem do mundo que a rodeia e a variedade linguística de origem determinam o capital lexical das crianças à entrada na escola.

Por sua vez, o capital lexical pode ser enriquecido e pode aumentar o volume de leituras realizadas e a sua compreensão, fatores que são fundamentais para a produção escrita. Este capital lexical pode ser enriquecido com o ensino explícito do léxico, colmatando limitações de partida e levando ao sucesso escolar. Sendo fortemente determinado pelo meio, o domínio vocabular deve “beneficiar de uma atitude pedagógica por parte do professor que conduza ao esbatimento de diferenças baseadas nas assimetrias sociais dos alunos” (Sim-Sim, 1998, p. 109).

Para Duarte (2011), a promoção do aumento do capital lexical e o desenvolvimento da consciência lexical devem ser concomitantes, entendendo-se o termo ‘consciência lexical’ como o tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras. Como afirma esta autora,

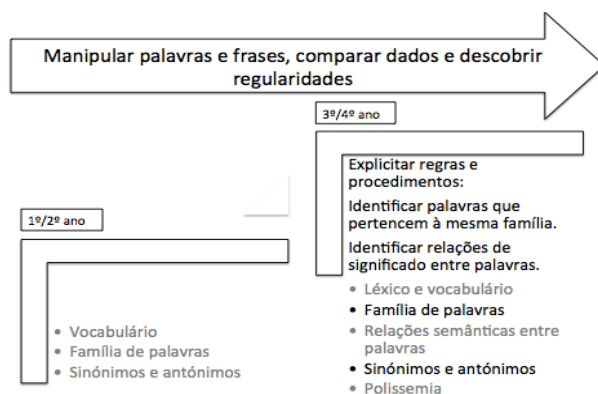
“Conhecer uma palavra não consiste apenas em conhecer o seu significado e a sua forma fónica. Envolve saber a classe de palavras a que ela pertence uma vez que esse conhecimento determina o lugar que as palavras podem ocupar numa frase. Envolve também saber o contexto sintático em que pode ocorrer” (Duarte, 2011, p. 16).

No entanto, apesar de a investigação mostrar a importância do desenvolvimento lexical e da consciência linguística para o sucesso escolar, o ensino do léxico tem tido pouca relevância no sistema educativo português (Duarte, 2011).

No domínio do conhecimento explícito da língua, ou gramática, quer o *Programa de Português do Ensino Básico* (doravante, PPEB) (Reis, coord. 2009), quer as *Metas Curriculares de Português* (doravante, MCP) (Buesco et al., 2012) sublinham a necessidade de desenvolver capacidades de análise e sistematização de regularidades em momentos de reflexão sobre a língua, defendendo que o trabalho sobre o léxico deve ser desenvolvido de forma progressiva ao longo dos quatro anos do primeiro ciclo.

Especificamente, no que respeita ao domínio lexical, o PPEB torna visíveis nos descritores de desempenho e nos conteúdos, relativos ao Plano Lexical e Semântico, orientações muito próximas do que é preconizado por Duarte (2008), como se pode observar na síntese apresentada na Figura 2.

Figura 2 - Descritores de desempenho / Conteúdos – Plano Lexical e Semântico - PPEB

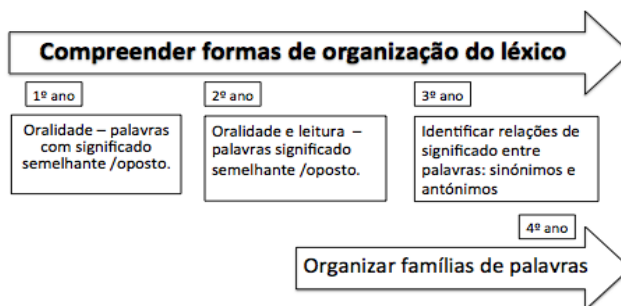


Fonte: Reis, C. (coord. 2009)

Assim, nos dois primeiros anos do 1.º ciclo, não são usados termos metalinguísticos no trabalho a desenvolver no domínio do léxico (cf. conteúdos assinalados a cinzento), sendo alguns desses termos introduzidos nos dois anos seguintes. A progressão no ensino e aprendizagem do léxico não resulta apenas da distribuição dos descritores/conteúdos nos quatro anos, mas também do facto de se começar a trabalhar no 3.º/4.º ano, ainda sem recurso a metalinguagem, conteúdos cujo conhecimento será aprofundado no 2.º ciclo (como, por exemplo, a questão da polissemia).

Quanto aos descritores de desempenho apresentados nas MCP, a Figura 3 mostra que o trabalho no domínio do léxico fica muito aquém do que devem ser as competências a desenvolver no primeiro ciclo da educação básica.

Figura 3 - Descritores de desempenho - MCP



Fonte: Buesco et al. (2012)

Para além disso, no domínio de referência *Leitura e escrita* (2.º ano), por exemplo, ao surgir o descritor *inferir o sentido de uma palavra desconhecida a partir do contexto frásico ou textual*, torna-se visível a necessária mobilização do conhecimento lexical para a compreensão de leitura, sem que se preveja que esse conhecimento tenha sido construído explicitamente no domínio gramatical. Mesmo que essa correlação se estabeleça, para que o conhecimento lexical seja convocado no momento da leitura é essencial prever, na prática pedagógica, o estabelecimento de pontes entre “o saber construído e a aplicação desse saber, assim como promover a utilização dos instrumentos construídos no trabalho de explicitação gramatical” (Pereira, 2010, p. 149).

No entanto, segundo Dreyfus (2004), os professores não têm por hábito prever e programar o trabalho do ensino do léxico. Habitualmente, ensinam o léxico quando este surge em leituras de textos ou quando explicam um termo desconhecido aos alunos.

Para além disso, parece ser na oralidade que se concretizam a maioria das atividades desenvolvidas no ensino do léxico, quando seria fundamental, como se disse acima, que os alunos fizessem o registo dessas aprendizagens para que fossem levados a refletir e a apropriar-se desse conhecimento.

É, assim, necessário que os docentes façam o ensino do léxico de forma programada, sistemática e continuada. Esta é uma condição emergente para as aprendizagens nos vários domínios do saber (Calaque, 2004).

## 2. METODOLOGIA

Toda a investigação parte da formulação de perguntas e, respeitando um conjunto de pressupostos fundamentais (cf. Quivy & Van Campenhoudt, 1994), define uma metodologia que conduza às respostas para as questões colocadas. Como refere Nóvoa (1991), “As opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência em relação ao objeto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação” (p. 30).

Tendo como objetivo conhecer as perspetivas e práticas de professores de 1.º Ciclo no domínio do desenvolvimento do léxico, pretendeu-se com a investigação realizada responder às seguintes questões orientadoras: (i) Quais as conceções dos professores do 1.º CEB sobre o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos? (ii) Que planeamento realizam os professores para o desenvolvimento do conhecimento lexical? (iii) Como são implementadas em sala de aula as atividades para o desenvolvimento do conhecimento lexical?

A partir das questões anteriores, definiram-se como objetivos do estudo: (i) conhecer as conceções de professores do 1.º Ciclo sobre o ensino do léxico; (ii) caracterizar práticas docentes de professores do 1.º Ciclo no que se refere ao ensino do léxico (planificação, implementação e avaliação); (iii) relacionar conceções e práticas dos professores relativamente ao ensino do léxico.

As questões enunciadas e os objetivos formulados apontam para um estudo no âmbito do paradigma interpretativo e para uma metodologia qualitativa. Com efeito, o paradigma

interpretativo procura explicar o mundo social a partir do significado que os próprios sujeitos conferem às suas ações e comportamentos (Coutinho, 2011). Como afirma esta autora, “investigar implica interpretar ações de quem é também intérprete (...) A produção de conhecimento é assim concebida como um processo circular, interativo e em espiral, não linear e cumulativo como retratado na epistemologia positivista” (Coutinho, 2011, p. 17).

Os estudos levados a efeito neste âmbito requerem uma abordagem metodológica qualitativa, que permita “descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011, p. 26). Neste sentido, a investigação qualitativa é essencialmente indutiva e procura compreender as situações e as ações no seu contexto natural, através da observação e da interação com os intervenientes, sem partir de teorias ou expectativas prévias do investigador (Bogdan & Biklen, 1994). O propósito deste tipo de estudos não é a generalização dos resultados e conclusões, mas a compreensão de fenómenos particulares que ocorrem em contextos específicos, procurando “fatores universais concretos e não abstratos, aos quais se chega estudando um caso específico em detalhes e logo comparando-o com outros casos estudados de forma igualmente detalhada” (Erickson, 1986, citado por Coutinho, 2011, p. 27).

No âmbito da metodologia qualitativa atrás referida, para a efetivação do presente estudo optámos por realizar estudos de caso. Como refere Coutinho (2011, p. 293), um estudo de caso é “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso”. Neste sentido, a recolha de dados tem que permitir a compreensão holística do fenómeno em estudo, preservando a sua singularidade. Para tal, é necessário que o investigador procure diferentes fontes de dados e use processos de recolha diversificados (Coutinho, 2011).

Com um estudo de caso pretende-se, portanto, descrever e analisar um fenómeno concreto, podendo realizar-se com um caso único ou múltiplo (Bogdan & Biklen, 1994). No estudo de caso múltiplo desenvolve-se geralmente através da “indução analítica”, processo utilizado quando o foco da pesquisa é um problema ou aspeto específico e que permite extrair conclusões referentes aos vários casos analisados e “contrastar explicações no marco representativo de um contexto mais geral” (Coutinho, 2011, p. 296).

Para a realização do presente estudo recorremos a um estudo de caso múltiplo, uma vez que pretendíamos compreender um fenómeno muito específico (o ensino do léxico no 1.º Ciclo) através da análise das conceções de diferentes atores (professores) e dos seus comportamentos e interações em situação natural (sala de aula). Para tal, recolhemos dados através de entrevistas e de observações diretas.

Contámos com a participação de quatro professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, que constituíram uma amostra de conveniência (Coutinho, 2011). Os professores lecionavam todos na mesma escola do agrupamento, no ano letivo 2012-2013. O critério para a sua seleção foi o ano de escolaridade lecionado, uma vez que se pretendia que a amostra do estudo fosse formada pelos quatro anos do 1.º Ciclo.

Na figura seguinte apresentamos o esquema do plano do estudo.

Figura 4 – Plano do estudo



### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Remetendo para Laranjeira (2013) a descrição detalhada dos resultados da análise das entrevistas e da observação direta de aulas relativas a cada um dos casos, apresentam-se de seguida os resultados da análise global das entrevistas aos professores e a análise global das observações em sala de aula.

#### 3.1. Resultados da análise das entrevistas

A necessidade de ensino do léxico é assumida por todas as docentes envolvidas neste estudo. No entanto, apenas duas professoras consideram relevante despertar a curiosidade dos alunos sobre o léxico.

Relativamente ao aumento do capital lexical dos alunos, apenas duas das quatro docentes consideram a oralidade uma atividade relevante, mas todas sugerem a leitura e a audição de histórias uma atividade fundamental.

É interessante notar que, embora todas as professoras refiram a audição/ leitura de histórias como forma de promover o desenvolvimento lexical, nenhuma refere as rotinas de leitura, os espaços de leitura criados na sala, as atividades e recursos criados a este nível para esse fim.

Por outro lado, o discurso das diferentes professoras parece refletir a especificidade dos anos do primeiro ciclo que lecionam. Assim, a P1 (1.º ano) refere conteúdos como os sinónimos/antónimos, área vocabular e chuva de ideias, privilegiando leitura e audição de histórias e jogos com as palavras; a P2 (2.º ano) refere a construção de listas de palavras, famílias de palavras e mapas semânticos para auxiliar a produção escrita; a P3 (3.º ano) apoia o desenvolvimento lexical em atividades de leitura e de escrita, assim como em atividades de pesquisa, promovendo o desenvolvimento lexical em articulação com áreas disciplinares como o Estudo do Meio; a P4 (4.º ano) refere essencialmente o uso do dicionário, nomeadamente para encontrar o significado de palavras desconhecidas e de sinónimos.

É a professora do 3.º ano que mais claramente afirma explicitar estratégias para descobrir o significado de palavras desconhecidas: “primeiro tentamos refletir acerca da origem da palavra se pelo contexto ou pela origem não chegarmos lá vamos pesquisar no dicionário”.

Em relação à atualização de conhecimentos, todas as professoras afirmam conhecer os novos programas de Língua Portuguesa e as orientações dos novos programas sobre o léxico. Já no que respeita ao uso do *Dicionário Terminológico* parece estar estabilizado e adequadamente identificado o papel deste recurso de apoio ao trabalho dos docentes, uma vez que é unânime a ausência deste recurso no trabalho com os alunos. Contudo, apenas três das docentes utilizam este recurso como apoio ao professor para o ensino explícito do léxico.

Em termos gerais, apesar de a análise das observações evidenciar imprecisões científicas e alguma dificuldade em trabalhar alguns conceitos, a questão da inadequação terminológica coloca-se apenas relativamente ao uso do termo ‘área vocabular’ e ao facto de uma das docentes usar o termo ‘análise morfológica’ para a identificação de classes de palavras. Termo esse a que se associa uma forma padronizada de ‘etiquetagem’ de palavras retiradas do seu contexto de ocorrência. É de resto esta docente que mais se aproxima do ‘modelo tradicional’ de ensino da gramática descrito por Ferreira (2012).

Ao nível da formação de professores para o ensino do léxico, as docentes consideram que existe necessidade de aprofundamento de conhecimentos. A formação contínua através de oficinas foi a modalidade formativa mais realçada, embora também tenha sido proposta a formação através de cursos numa modalidade semelhante à do *Programa Nacional de Ensino do Português* (PNEP).

### **3.2. Resultados da análise da observação direta em sala de aula**

Todas as docentes trabalharam com o grande grupo, apelando sempre à participação individual. Muito do trabalho foi, por conseguinte, realizado oralmente em interação com os alunos. Importa, no entanto, assinalar algumas diferenças relativamente ao trabalho desenvolvido.

Nas turmas dos dois primeiros anos, em contraste com as turmas de 3.º e 4.º, as docentes não recorrem a terminologia gramatical, o que revela uma leitura adequada das orientações programáticas.

Distanciam-se, contudo, dessas orientações, ao realizar atividades pouco estruturadas e sem uma preocupação de sistematização. Com exceção das P1 e P2, são atividades em que o trabalho sobre o léxico surge de forma isolada (P3) ou ‘acoplado’ a uma outra atividade (P4), consistindo essencialmente em atividades de treino, ou seja, atividades em que se parte do pressuposto de que os alunos detêm já o conhecimento dos conteúdos trabalhados.

Não sendo possível, nem legítimo, procurar neste estudo desenhar perfis no ensino do léxico, pode porém apontar-se para algumas características que se enquadram nos perfis já definidos na literatura. Assim, a P1 apresenta traços de um dos perfis apresentados por Dreyfus (2004), na medida em que parte das ‘experiências’ dos alunos (não há qualquer apoio à memória dos alunos), progredindo pela analogia e associação de ideias. Este tipo de procedimento, como

refere Dreyfus (2004, pp. 10-11), é interessante, na medida em que parece aproximar-se das condições naturais em que se adquirem novas palavras, mas comporta o risco de falhar o objetivo de construção de um campo lexical, devido a uma digressão excessiva a partir da associação de ideias. No protocolo de observação da turma 1, está registada a associação feita por um aluno entre 'outono' e 'morcego', que a P1 opta por ignorar. Com efeito, seria possível percorrer o caminho associativo, eventualmente, feito pelo aluno: *outono – frutos – abóbora – dia das bruxas – morcego*, o que faria perder o foco da atividade.

Por sua vez, a observação da aula da turma 2, permite diferenciar a P2 das restantes docentes pelo facto de i) prever instrumentos de registo, que conferem continuidade e sistematicidade ao trabalho sobre o léxico (*comilão de palavras*); ii) promover a aprendizagem de procedimentos (listagens temáticas de palavras, em construção, a que os alunos recorrem autonomamente); iii) mobilização do conhecimento lexical para a construção aprendizagens em outra área curricular (*mapa semântico*), ou seja, neste tipo de atividade é relevante partir do texto, já que o trabalho sobre o léxico suporta a compreensão de leitura.

Deve referir-se que o trabalho realizado em três das quatro turmas observadas (P2; P3; P4) teve uma contextualização semelhante, pois o ponto de partida foram textos, ainda que diferenciados (texto informativo adaptado pela professora, excerto de história tradicional e texto do manual escolar).

No entanto, enquanto no caso da turma 3 o texto fornecia dados linguísticos para explorar a família de palavras, no caso da turma 4 trata-se claramente do uso do texto como 'pretexto' para fazer exercícios de gramática (cf. Ferreira, 2012).

Ainda assim, todas as professoras abordaram nas suas aulas o plano lexical e semântico. As professoras P3 e P4 'afloraram' também o plano morfológico. Foram valorizadas atividades de introdução de novo léxico, com a exploração de palavras da mesma família e de áreas vocabulares, para além de outros exercícios, como a exploração de classes e subclasses de palavras. As professoras dos primeiros anos tiveram a preocupação de promover o desenvolvimento lexical e de explorar diferentes relações semânticas existentes entre as palavras, no entanto, essas relações poderiam ser organizadas (P1) e sistematizadas (P2). Apenas dessa forma se consegue que os alunos reflitam sobre a língua de modo a construírem conhecimento. Como refere Sim-Sim (1998), "o desenvolvimento lexical contempla não só a aquisição de novos vocábulos e significados, mas também o estabelecimento de redes de relação entre eles" (p. 125).

Face às aulas observadas, parece ser necessária a formação no âmbito do ensino explícito da língua e o aprofundamento de conhecimentos científicos, uma vez que foi possível constatar algumas fragilidades, nomeadamente no desenvolvimento de atividades que promovessem a aprendizagem por reflexão ou descoberta, como forma de construção de conhecimentos, atividades que facilitassem a mobilização desses mesmos conhecimentos para outras competências.

#### 4. ALGUMAS CONCLUSÕES

Retomam-se agora as questões de partida para formular algumas conclusões. No que respeita à primeira questão, *Quais as conceções dos professores do 1.º CEB sobre o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos?*, pode concluir-se que todas as docentes reconhecem a relevância do ensino e aprendizagem do léxico. Do mesmo modo, é unânime a atribuição de um papel instrumental ao conhecimento lexical, na medida em que influencia o sucesso em outras competências do modo oral e escrito. De forma mais ou menos explícita, é reconhecida igualmente pelas docentes a importância do desenvolvimento lexical numa perspetiva cognitiva, enquanto organizador e estruturador dos saberes. Na sua maioria, as docentes referem as atividades de leitura e audição de histórias como oportunidades de para potenciar o alargamento do capital lexical, focando, contudo, apenas um conjunto reduzido de conteúdos, estratégias de ensino, atividades didáticas frequentes neste âmbito.

A importância atribuída a esta dimensão do conhecimento gramatical contrasta com a escassez de indicadores de práticas de ensino explícito do léxico, realizado de forma intencional e planificada.

Por conseguinte, em resposta à segunda questão, *Que planeamento realizam os professores para o desenvolvimento do conhecimento lexical?*, não se pode dizer que foram encontradas evidências de uma planificação global do ensino do léxico. Essa planificação parece reduzir-se à atividade realizada numa parte da aula, que apresenta as características de uma abordagem tradicional do ensino gramatical, no caso das turmas do 3.º e do 4.º ano (cf. Ferreira, 2012). As duas atividades observadas em cada uma destas turmas configuram atividades de treino, sem que, no entanto, houvesse uma adequada avaliação dos conhecimentos dos alunos, a avaliar pelas dificuldades demonstradas por muitos alunos destas turmas.

No que respeita aos dois primeiros anos de escolaridade, as atividades surgem mais contextualizadas e parecem estar mais adequadas às capacidades linguísticas dos alunos, para além de, apesar de não serem 'típicas' atividades de descoberta, no sentido de Costa *et al.* (2011), estarem mais próximas de atividades contextualizadas, integradas no trabalho dos alunos. Será curioso notar que, na apresentação dos resultados, um dos contrastes assinalados entre os biénios 1.º/2.º e 3.º/4.º reside, respetivamente, na não utilização de termos metalinguísticos e na sua introdução, o que leva a colocar a hipótese de o uso da terminologia metalinguística despoletar efetivamente uma 'padronização' da explicitação gramatical, enquanto a sua omissão potencia a procura de caminhos alternativos.

No que respeita à terceira questão, *Como são implementadas em sala de aula as atividades para o desenvolvimento do conhecimento lexical?*, os resultados do estudo apontam para uma deficiente implementação do ensino do léxico, uma vez que este não se apoia numa planificação anual que preveja a progressão dos conteúdos a trabalhar, surgindo de forma atomística e, em alguns casos, acessória (cf. Dreyfus, 2004). O surgimento de algumas imprecisões científicas, a diminuta sistematização dos conhecimentos e a ausência de recursos que permitam a monitorização das aprendizagens vão ao encontro da necessidade de formação, sublinhada por todas as professoras. Neste sentido, poderá dizer-se que não são as convicções dos professores relativamente ao ensino do léxico que impedem a mudança das suas práticas, mas sim razões conjunturais.

Em síntese, a representação de ensino do léxico que parece prevalecer apoia-se em duas conceções opostas: por um lado, na conceção tradicional de ensino da gramática (o ensino de léxico não se distingue significativamente do ensino de outros conteúdos gramaticais), por outro lado, na conceção de que a aprendizagem de léxico decorre naturalmente das atividades de leitura, etc., sem que seja necessário um ensino explícito.

O estudo desenvolvido foi motivado pelo interesse em conhecer as conceções e práticas dos professores do 1.º Ciclo sobre o ensino explícito do léxico e pela escassez de trabalhos de investigação nesta área. Espera-se que ele possa contribuir para a reflexão dos docentes sobre a sua intervenção educativa.

Por fim, no sentido de impulsionar a realização de pesquisas futuras, devem referir-se algumas limitações do estudo realizado, como: (i) o facto de todas as professoras envolvidas terem um percurso de formação semelhante (formação PNEP), sendo previsível uma maior disparidade de resultados, caso o estudo tivesse envolvido professoras com diferentes percursos de formação; (ii) o facto de a dimensão da avaliação de conhecimentos dos alunos não ter sido contemplada, embora constituísse uma dimensão essencial.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, C. B. (2011). *O lugar das palavras na aula de língua materna*. Consultado em 5 junho 2012, no site <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/71/55>.
- Boch, F. (2004). *Apprentissage du lexique et production d'écrits: une articulation féconde?* In *Actes du 9 colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août. Consultado em setembro de 2013, em [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?Action=par\\_titre](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?Action=par_titre)
- Bogdan, R.; & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. R.; & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Educação. Consultado em 5 junho 2012, no site <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>.
- Calaque, E. (2004). *Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen*. In *Actes du 9 colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août. Consultado em julho de 2012, em <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Calaque.pdf>
- Correia, M. (2009). *Os dicionários portugueses*. Lisboa: Caminho.
- Costa, J.; Cabral, A.; Santiago, A.; & Viegas, F. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua: guião de Implementação do Programa*. Lisboa: ME –DGIDC.

- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas, teoria e prática*. Lisboa: Almedina.
- Dreyfus, M. (2004). Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. In *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004*. Consultado em julho de 2013 em <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/martine-dreyfus.pdf>
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. DGIDC, Lisboa.
- Ferreira, P. (2012). *Conceções e práticas dos professores de língua portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em abril de 2013 em <http://hdl.handle.net/10400.21/2321>.
- Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento lexical: perspetivas e práticas de professores no 1.º Ciclo do Ensino básico*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3129>
- Mohamed, N. (2006). *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development* (Tese de Doutoramento). Universidade de Auckland.
- Pacheco, N. M. G. (2011). *Ensino de Léxico e Texto Descritivo*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em abril de 2013 em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2391>
- Pereira, S. (2010). Explicitação gramatical no 1.º ciclo. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds). *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos* (pp 145-174). Lisboa: Edições Colibri / CIED.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1994). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C.; Dias, A.; Cabral, A.; Silva, E.; Viegas, F.; Bastos, G.; Mota, I.; Segura, J.; & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. Estrela, A. & Ferreira, J. (Orgs). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

## **A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso**

**Sandra Machado\* e Ana Simões\*\***

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\*sandraccmachado@hotmail.com

\*\*anasimoes@eselx.ipl.pt

### **Resumo**

O presente artigo tem como primordial objetivo apresentar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional no decorrer da Prática Profissional Supervisionada, nas valências de creche e jardim de infância, decorrente do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Pretendemos evidenciar as evoluções e as aprendizagens ocorridas bem como as problemáticas que mais nos interpelaram.

Considerámos como problemática mais significativa a gestão do grupo de crianças na educação de infância considerando as suas variadas especificidades e a sua complexidade. Tomámos como quadro teórico de referência o interface entre sociologia e pedagogia da infância, partindo da defesa da criança ativa e competente e na certeza de que a gestão de um grupo é um dos maiores desafios para um educador. O objetivo consiste em perceber as complexidades existentes e refletir sobre as problemáticas que emanam do terreno, do contacto direto com as pessoas e com as situações quotidianas, tendo a preocupação em identificar possíveis respostas ou caminhos na certeza de que em educação as respostas não são estanques nem existem verdades absolutas.

**Palavras-chave:** crianças; educação de infância; gestão do grupo; relação pedagógica

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo surge no âmbito da elaboração do Relatório Final da Prática Profissional Supervisionada (PPS), realizada no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar (creche e de jardim de infância) no ano letivo 2012-2013. Nesse relatório, foi analisada e discutida a questão da gestão do grupo de crianças em educação de infância, tendo como base de reflexão a sociologia e a pedagogia da infância. No que se refere à metodologia utilizada, de carácter qualitativo, as técnicas centraram-se na observação direta, nas conversas informais com as equipas educativas dos dois contextos observados e, também, na consulta e análise documental dos projetos das duas instituições cooperantes. No que se refere aos

procedimentos éticos tomados, é pertinente referir que, de modo a preservar a identidade das crianças e das famílias, utilizámos nomes fictícios, sendo que existiu, por parte dos respetivos sujeitos intervenientes, o consentimento informado para a realização do trabalho aqui apresentado. As notas de campo elaboradas e os registos reflexivos, diários e semanais realizados nos Portefólios da PPS foram as principais fontes de informação para a elaboração do Relatório Final da PPS, parte do qual se encontra contemplado neste trabalho.

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO: A CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS (CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA)**

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997) referem que esta deve responder às necessidades das crianças considerando os diferentes níveis de interação onde subjazem, indissociavelmente, os seus contextos familiares e sociais, apontando para uma abordagem sistémica e ecológica. Assim, é necessário que se caracterizem os contextos que influem a sua vida e cujo papel é crucial nas suas dinâmicas sociais. Numa perspetiva bio ecológica, o desenvolvimento da criança resulta da complexificação dos processos proximais caracterizados por interações recíprocas entre esta e as pessoas, os objetos e os símbolos dos contextos imediatos (Bronfenbrenner, 1979). Evocando este mesmo modelo e sob a égide de que o meio influencia as aprendizagens dos indivíduos, caracterizar torna-se a etapa primeira de qualquer trabalho com crianças. É necessário ter presente a ideia de que as estas, quando ingressam numa instituição, apesar de partilharem similitudes, têm uma experiência social única que as torna diferentes entre si (Ferreira, 2004). A caracterização tornou-se essencial na implementação de estratégias adequadas e na diferenciação pedagógica, capaz de dar resposta às necessidades das crianças. Caracterizar levou-nos, também, a encontrar as diretrizes das educadoras cooperantes e fez com que os objetivos fossem definidos em função de cada criança, do grupo e da realidade socioinstitucional onde foram desenvolvidas as práticas.

#### **Caracterização dos espaços – salas e das equipas educativas**

As salas de atividades são espaços de vida das crianças e, por isso, contextos de ação, interação e socialização onde estas agem e procuram iniciar e integrar ações comuns (Ferreira, 2004). Todavia, é imprescindível que o educador disponibilize espaços e materiais com intencionalidades bem definidas, promotores da autonomia e tomada de decisões, organizados em “áreas de interesse (...) de forma a encorajar os diferentes tipos de atividades” (Hohmann & Weikart, 2011, p.163) e tornar as experiências mais ricas e estimulantes, sustentadas na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Como “instância geradora de experiências sociais significativas” (Ferreira, 2004, p.81), as salas promovem a apropriação de novas competências e a transformação de mapas cognitivos que alargam e enriquecem o *stock de conhecimentos* das crianças; por isso, ambas foram organizadas prévia e intencionalmente pelas educadoras em função dos seus interesses.

Em ambos os contextos, as educadoras cooperantes assumem como pressupostos da sua organização os processos de desenvolvimento físico-cognitivos infantis. Não obstante a existência de áreas na Creche, os espaços não são física nem rigidamente delimitados e há pouca mobília visto que, segundo a educadora cooperante, as crianças estão a adquirir a marcha e necessitam de um espaço amplo para se movimentarem. Em ambos os contextos os

materiais são estimulantes e adequados às faixas etárias; a sua variedade permite um uso não restritivo e criativo que antecipa escolhas e promove a participação das crianças. Estão organizados de forma acessível, garantindo a autonomia, a participação, a escolha e a promoção do sentido de responsabilidade por parte das crianças.

No que diz respeito à caracterização das equipas educativas, na creche a equipa educativa era constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional; nos momentos da refeição e da sesta, altura em que cada criança necessitava de um apoio mais individualizado, ambas eram auxiliadas por mais duas assistentes. No jardim de infância, a educadora encontrava-se sozinha tendo, esporadicamente, apoio de uma assistente operacional. Esta realidade influenciou diretamente a nossa ação, na medida em que era preciso ser capaz de, apenas com o apoio da educadora cooperante, gerir todas as rotinas diárias, as atividades e vinte e quatro crianças. Em atividades mais complexas a nível de gestão do espaço e do grupo, tínhamos que nos coordenar bastante bem para garantir a fluência das tarefas e o apoio a todas as crianças; uma vez mais, aqui, o cumprimento das regras da sala era fundamental.

#### **Caracterização dos grupos de crianças e dos tempos – rotinas**

A Sala da Aquisição de Marcha era constituída por catorze crianças (sete meninas e sete meninos) com idades compreendidas entre os catorze e os vinte e três meses; cinco frequentavam a instituição pela primeira vez. No que concerne às relações entre pares, parecia não haver preferências relativamente ao género, na medida em que não diferenciavam brincadeiras específicas de menino ou menina; as crianças agrupavam-se sem ter em conta esse critério. Concomitantemente, visto se encontrarem num estádio propício ao egocentrismo, não obstante brincarem com o *grupo de pares*, a maioria das brincadeiras e descobertas faziam-nas sozinhas; apresentavam, no entanto, uma compreensão do mundo social bastante eficaz. Estas crianças encontravam-se num período sensório-motor conhecendo e experienciando o mundo através dos sentidos. Todas elas haviam adquirido a marcha; identificavam e nomeavam alguns animais; gostavam de ouvir histórias; pediam livros; reconheciam canções e reagiam à música através de sons e gestos; eram capazes de preferir a última palavra ou sílaba da frase da canção, frases curtas, palavras simples e sons onomatopaicos; tinham uma linguagem emergente mas não tinham adquirido, ainda, a noção de numeracia. Reconheciam e cumpriam pequenas regras e convenções sociais patenteando respeito pelos pares e pelos adultos.

A Sala Verde era constituída por vinte e quatro crianças (treze rapazes e onze raparigas) com idades compreendidas entre os três e os seis anos; cinco frequentavam a instituição pela primeira vez. Relativamente à interação entre pares e ao desenvolvimento cognitivo, estas crianças estabeleciam amizades e agrupavam-se tendo em conta o género, brincavam ao faz-de-conta, trabalhando os sentimentos e as fantasias. Os meninos preferiam puzzles, construções, jogos de encaixe, carros e corridas e as meninas organizavam-se na casinha, brincavam com bonecas, acessórios de moda e do quotidiano. Partilhavam ideias; dialogavam para resolver problemas, apresentar soluções e opiniões; o seu discurso complexificava-se à medida que a idade aumentava e eram autónomas na realização de tarefas. Conheciam e cumpriam regras; reconheciam sentimentos, respeitavam o outro e demonstravam atitudes positivas face à escola; noções de numeracia e literacia eram evidentes. Porém, era um grupo um pouco desconcentrado especialmente nos momentos de reunião conjunta, onde tinham dificuldade em manter o silêncio e em respeitar as regras básicas de conversação. Perante estes comportamentos, considerámos necessário implementar algumas estratégias na

tentativa de os colmatar. Considerámos, por exemplo, ser importante o relembrar as regras ou a adoção de jogos lúdicos que os predispuessem às atividades focalizando-os para aquilo que pretendia dinamizar. Em ambos os contextos, foi possível presenciar boas relações entre crianças e adultos, baseadas no respeito mútuo e sustentadas pela criação de regras comuns, conhecidas e partilhadas por todos. Juntam-se aquelas criadas pelas próprias crianças no decorrer das interações com o grupo de pares e aquelas subvertidas. Estes *contratos sociais* (Ferreira, 2004) ajudavam a lidar com a incerteza e a mediar os interesses de todos, partilhando o poder.

### **O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO**

Ao tomarmos as nossas opções metodológicas, tivemos em consideração a necessidade de proceder de acordo com as questões éticas na investigação com crianças, de acordo com o que Soares, Sarmento & Tomás afirmam:

Considerar a alteridade da infância implica ter em linha de conta o conjunto de aspectos que a distinguem do Outro-adulto, o que significa o reconhecimento das culturas da infância como modo específico, geracionalmente construído, de interpretação e de representação do mundo. O contributo das metodologias participativas neste âmbito tenta desenvolver um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças, que permaneceram ocultas nos métodos tradicionais de investigação, através de perspectivas geracionais etnocêntricas, onde a incapacidade das crianças é invocada com o argumento de protecção da criança contra a sua própria irracionalidade e incompetência. (2004, p.6)

Neste sentido, valorizámos a voz e ação de cada criança; garantimos o consentimento informado, explicitando os objetivos e as dinâmicas do trabalho (apenas aplicável no JI); a garantia de assentimento (no caso da Creche); a devolução da informação e dos resultados do trabalho; a avaliação conjunta e partilhada; e, ainda, o respeito pela privacidade e pelo anonimato das crianças e das equipas cooperantes através da adoção de nomes fictícios e da protecção dos registos fotográficos e audiovisuais. No que diz respeito à observação e, segundo Quivy & Campenhoudt (2008, p.155), esta “engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis.” Para registarmos a informação recolhida através da observação direta, elaborámos algumas notas de campo bem como registos reflexivos, diários e semanais que analisámos nos Portefólios da PPS, correspondendo estes documentos a reflexões sobre a ação pedagógica. A análise, quer dos documentos estruturantes das instituições (análise documental), quer de literatura específica, (operações de leitura) complementaram as observações assim como as entrevistas e as conversas com as equipas educativas, com as crianças e com as famílias. Esta análise foi sustentada por autores de referência como De Ketele & Roegiers (1999), quando defendem que “a pesquisa documental é a literatura científica relativa ao objeto de estudo e cuja finalidade é a exploração da literatura em vista da elaboração de uma problemática teórica” (p.38). Para Bell (2008), “a investigação pode envolver a análise de fotografias, de filmes, de vídeos, de diapositivos e de outras fontes não escritas, todas elas classificáveis como documentos” (p.103).

## **ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

### **Intenções pedagógicas para com as crianças ou o “porque” e o “para quê” da ação: concebendo uma filosofia educativa**

Em toda a sua prática um educador de infância necessita de refletir acerca da sua filosofia educativa e das suas intenções, ou seja, interrogar-se acerca da razão pela qual toma determinadas opções, o porquê de fazer algo de uma forma e não de outra e, essencialmente, questionar-se sobre a razão pela qual faz isto ou aquilo. Tudo em educação tem uma razão de ser e, quando se educam crianças, devemos estar conscientes de que estamos a contribuir para a construção de pilares essenciais ao sucesso educativo, por um lado, e sócio pessoal, por outro, garantes da aprendizagem ao longo da vida e de uma intervenção consciente e crítica na sociedade. Um docente deve, claramente, perceber o “porque” e o “para quê” da sua ação. Porém, estas opções dependem dos valores e daquilo que é o educador. Dewey (1994) afirma que qualquer profissional, antes de formar a sua filosofia da educação, deve “conhecer como é constituída concretamente a natureza humana; (...) saber do trabalho das forças sociais presentes na sociedade; (...) saber das operações pelas quais se transformam as matérias-primas básicas em algo de maior valor” (p.4), para que possa adequar a sua prática às especificidades de cada contexto de modo a que a aprendizagem não seja distanciada da vida e das experiências e interesses reais de quem aprende. O educador não deve, então, esquecer-se de que é com base no conhecimento do *solo* (Katz, 2005) que planifica, implementa, avalia e reflete. Em ambas as práticas, foram privilegiadas as metodologias ativas que concedessem tempo e espaço para as crianças se envolverem pois têm o direito de participar naquilo que lhes diz respeito (Portugal, 2000).

### **A educação de infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso**

A gestão de grupo é uma das questões mais complexas, adquirindo especial complexidade quando se refere à educação pré-escolar. Gerir um grupo não é somente organizar as crianças de determinada forma; é muito mais do que isso e extravasa a simples formação de grupos ou a implementação de uma determinada dinâmica. É necessário ponderar um conjunto de situações que se interligam e se influenciam mutuamente. É necessário pensar em intenções, em atividades desafiantes, em estratégias de operacionalização, na gestão e na organização do espaço e do tempo, na avaliação e, naturalmente, nas próprias crianças.

O principal objetivo da nossa ação pedagógica é promover uma relação pedagógica de qualidade que garanta o bem-estar físico e psíquico da criança e a sua aprendizagem plena e holística que será a base do seu sucesso pessoal e académico e da sua aprendizagem ao longo da vida. A análise que pretendemos apresentar centrar-se-á em torno desta problemática – a gestão do grupo de crianças, sustentada por um referencial teórico que se situa entre a sociologia e a pedagogia da infância.

### **A gestão do grupo e a ética profissional**

Um educador tem, para com as crianças, o compromisso ético de responder com qualidade às suas necessidades educativas fazendo com que seja fundamental gerir o grupo de tal modo que se lhe garanta, simultaneamente, equidade, sequencialidade, aprendizagem e estabilidade. Tanto para as crianças como para o educador, esta gestão permite a aquisição de valores que

orientam a ação e medeiam os comportamentos. Porém, levantam, também, algumas questões éticas e tensões inevitáveis que emergem no seio das interações e às quais o educador deverá responder com seriedade e justiça.

Ao longo da prática procurava-se, sobretudo, um critério que justificasse a opção tomada e diligenciava envolver as crianças na discussão inerente às melhores decisões, tornando a ética dialógica no sentido de “viver do diálogo” e da “permuta de mensagens interpelativas entre os sujeitos envolvidos na situação” (Moita, 2012, p.39). Procurávamos, em conjunto, encontrar soluções para os problemas baseadas nas relações humanas e no respeito por todos.

Face aos vários conflitos, não havia certo nem errado; havia reflexão e sobretudo a preocupação ética de os reconhecer e de lhes dar uma resposta adequada e o mais plausível possível. A palavra disciplina não encerra, em si, apenas uma componente negativa. É sinónima de aprendizagem e desempenha um papel importante nas conquistas da criança, justificando, assim, a elaboração conjunta de regras, educando para a democraticidade e cidadania.

Todavia, a personalidade e perfil do educador influenciam a forma como age perante o grupo. Apesar de uma relação pedagógica ser pautada pela presença de afetos e sentimentos positivos, as crianças necessitam de ver no adulto alguém que seja firme nas suas decisões e que imponha limites quando necessário. As crianças reconhecem e cumprem regras; porém, a tentativa de as testarem e de a elas se sobrepirem, está muito presente no quotidiano das interações, sendo o papel do adulto fundamental no sentido de moderar os conflitos e as tentativas de incumprimento ou desrespeito. Não se entenda, por isso, que o educador assuma uma atitude de autoritarismo até porque esta questão levanta problemas éticos de fundo. O seu papel é apenas intervir para interromper qualquer ciclo de desrespeito que comprometa o estabelecimento de relações saudáveis entre as crianças e a equipa; não se pode descobrir autoritarismo onde apenas houve exercício legítimo da autoridade (Freire, 1997). Assim, será importante que o educador trabalhe no sentido de explicar que a necessidade do limite pode e deve ser assumida eticamente pela liberdade e levar as crianças a compreender que existem regras e limites que têm que ser respeitados mas que, simultaneamente, são discutidos em grupo e que o educador não é completamente intransigente mas sim uma figura de referência e estabilidade, disposta a cooperar.

### **A gestão do grupo, o currículo e a avaliação**

A organização do ambiente educativo engloba a organização do grupo, do espaço e do tempo. Contudo, esta organização tem que responder à problemática recorrente da heterogeneidade dos grupos. Gerir tal especificidade exige o encarar do *currículo como projeto* (Roldão, 1999) no sentido em que é necessário adequá-lo, diferenciando as propostas curriculares não obstante em articulação com as metas comuns previamente definidas pelo educador. Assim, é pertinente basearmo-nos nos conhecimentos da criança e na observação do ambiente educativo para planificar a ação e propor formas alternativas e diferenciadas de organização das crianças e das propostas, proporcionando aprendizagens significativas e diversificadas. É necessário envolver as crianças nas planificações e responder às suas curiosidades.

Colocar em prática um *currículo projeto* (Roldão, 1999) é, ainda, articular as diferentes áreas de conteúdo na crença de que, em conjunto, permitem uma compreensão mais completa e aprofundada dos fenómenos. É envolver as famílias e ter em consideração a avaliação que, na educação pré-escolar, assume um carácter marcadamente formativo e desenvolve-se num

processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem.

### **A gestão do grupo e a diferenciação pedagógica como resposta à heterogeneidade**

Todo e qualquer grupo em educação pré-escolar prima pela heterogeneidade intrínseca. Heterogeneidade a nível de idades, interesses, desenvolvimento físico e cognitivo, vivências, culturas e *stock de conhecimentos* (Sarmiento, 2005). Ao educador cabe a difícil tarefa de gerir todas estas diferenças e particularidades objetivando a igualdade de oportunidades, a aprendizagem plena e o envolvimento de todos, sem exceção. Para tal, deverá estar ciente de que as crianças são diferentes entre si e, por isso, têm diferentes interesses e necessidades. Deste modo, o apoio individualizado ou em pequeno grupo parece ser uma estratégia que permite ajudar as crianças mais novas e, concomitantemente, colmatar situações mais frágeis no seio do grupo. Ao longo da prática, foram os interesses e as capacidades das crianças que geriram o rumo do nosso trabalho, para além de nos termos apercebido de que diferenciar não se esgotava apenas na adaptação/reinvenção das atividades consoante as idades ou os interesses; implica, também, e não menos importante, a adoção de pequenas estratégias quotidianas que facilitam a gestão do grupo.

As questões da diferenciação também se evidenciavam nas finalidades do Projeto Educativo (PE) do JI onde se referia que a aprendizagem ativa e aberta à participação cívica e à inclusão eram intencionalidades a priorizar. Neste sentido, foram os interesses e as capacidades do grupo que geriram o rumo do nosso trabalho e nos ajudaram a planificar e a ponderar as ações. Diferenciar na Creche consistiu em estar, permanentemente, disponível e atenta aos sinais e às múltiplas linguagens das crianças que nos davam informações relativas aos seus anseios, às suas necessidades e aos seus interesses. A relação pedagógica com bebés e crianças pequenas é particular e constantemente diferenciada na medida em que existem muitas interações que ocorrem na relação de um para um, onde o adulto toca, segura, fala e tranquiliza a criança, mostrando prazer nas interações e respondendo, de forma facilitadora, às chamadas de atenção de cada criança. Também os horários e as rotinas respeitam os tempos individuais de cada criança.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A integração e a interação com as equipas e dinâmicas pedagógicas dos contextos socioeducativos em que decorreram as Práticas Profissionais Supervisionadas, contribuiu para pensarmos em questões relacionadas com a conceção da criança como indivíduo e cidadão ativo e competente; com as idealizações inerentes à prática plena, ampla e integradora da educação de infância; com o crescimento profissional sustentado no desenvolvimento de competências e atitudes pedagógico-científicas e éticas; com a autodescoberta de valores e a cogitação do nosso contributo prático para o crescimento daquele grupo.

“Está ao nosso alcance o desenvolvimento de uma cultura profissional enquanto experiência vivida e refletida e capacidade fecunda de compreender e construir (...). Vivemos a nossa profissão como um projeto que confere uma identidade que é multifacetada. Mas a nossa identidade profissional é-nos sobretudo mais revelada enquanto caminho. E o caminho faz-se

a caminhar. Um percurso a fazer em conjunto (e também de forma solitária) (...).” (Moita, 2012, p.64).

Até porque, como afirma Sérgio Godinho, “hoje é o primeiro dia do resto da tua vida.” Da tua, da nossa e da vida de todos os outros com que entrevistamos e intervimos.

### Referências bibliográficas

- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- De Ketele, JM., Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dewey, J. (1994). *A Necessidade de uma Filosofia da Educação*. Cadernos de Educação de Infância, 30, 4-8.
- Ferreira, M. (2002). O Trabalho de Fronteira nas Relações entre Géneros em Espaços de “Brincar ao Faz-de-Conta”. Revista *Ex aequo*, nº7, Oeiras, Celta Editora, 113-128.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância. “*À porta do JI da Várzea*” ou retratos da heterogeneidade que envolve e contém o grupo de crianças” (pp.65-102). Porto: Edição Afrontamento.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Hohmann, M., Weikart, D.P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L.G. (2005). Capítulo 2 – A construção de sólidos fundamentos para as crianças. *O Poder dos Projetos* (pp.27-37). São Paulo: Artmed.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche: perspetivas de formação teóricas e práticas. Revista *Infância e Educação*, 1. Porto: GEDEI.
- Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M.C. (1999). Os professores e a gestão do currículo – perspetivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. (2005). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, N. Sarmiento, M. Tomás, C. (2004). *Investigação da Infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. *Sixth International Conference on Social Methodology, Recent Developments and Applications in Social Research Methodology*. Amesterdão.

# **CONTEMPORANEIDADE E IDENTIDADE: Um Caminho para a Educação Artística através das artes plásticas no 2º ciclo do Ensino Básico**

**Carla Sofia Prata Ramos Pereira**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

pratapereira@gmail.com

## **Resumo**

Acreditando que a relação com a arte constitui um precioso auxílio para o processo educativo, na medida em que proporciona experiências promotoras de criatividade, flexibilidade e iniciativa, reflexão crítica e perceção, este estudo desenvolve-se no sentido de encontrar alguns caminhos para que a disciplina de Educação Visual se torne um melhor veículo da educação artística, para as artes plásticas, no 2º ciclo do ensino básico.

Trata-se de um estudo empírico, traduzido numa Investigação-Ação que tem como finalidade melhorar uma situação educativa concreta, no caso, uma escola pública do concelho de Oeiras, inovando e estimulando o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de aproximar os alunos da arte, e da arte contemporânea em particular, proporcionando-lhes todos os benefícios colaterais desse contacto.

Os dados apurados permitiram-nos concluir que as estratégias de contacto direto com a arte, a realização de exercícios de agilização do pensamento criativo e a abordagem de conteúdos relacionados com as artes plásticas e arte contemporânea, a par da realização de experiências de produção plástica, proporcionaram o aumento dos níveis de literacia em artes plásticas, promovendo os conhecimentos sobre arte contemporânea e o desenvolvimento do potencial criativo. A apreciação estética estimulou a capacidade de observação, interpretação e sentido crítico, destes alunos, contribuindo para um melhor entendimento das manifestações artísticas.

## **Palavras-chave**

Arte Contemporânea; Identidade; Educação Artística

Este projeto nasce do reconhecimento da importância da educação artística no Desenvolvimento Integral do Indivíduo.

## 1. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

### Um contributo essencial para o completo desenvolvimento global do indivíduo

A educação é um processo através do qual aprendemos a ser arquitectos da nossa própria experiência e, conseqüentemente, a criarmo-nos a nós mesmos.<sup>1</sup> (Eisner, 2002, p. 43)

A arte “permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma «bússola» moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação” (CNU, 2006, p. 6), capacidades consideradas indispensáveis para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural. Também Parsons (1992), Fróis (2000) e Eisner (2002) concordam com a relevância do papel desempenhado pela arte no reforço da consciência cultural, fortalecendo identidades e valores, moldando atitudes, satisfazendo a busca de sentido e salvaguardando e promovendo a diversidade. A educação artística abre, assim, oportunidade ao debate sobre os temas de cidadania e consciência social que preenchem a sociedade atual, podendo mesmo constituir-se como um “motor de transformação social” (Eça, 2010, p. 138), na medida em que a sua compreensão faz parte da construção social e histórica da humanidade.

O desenvolvimento de uma atividade de âmbito artístico “delineia e fortalece a identidade (do aluno) em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar” (Hernández, 2000, p. 41), ampliando as suas habilidades cognitivas, afetivas e expressivas. As artes contribuem, assim, para a construção da nossa identidade pessoal e coletiva, “tendo a imagem como matéria, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos” (Eça, 2007), proporcionam o desejo e a capacidade para mudar de perspectiva, mostram-nos que pode haver mais que uma solução para um mesmo problema, que a imaginação tem (aqui) licença para voar, que a flexibilidade e a sensibilidade ocupam um lugar de destaque, que é importante estabelecer relações, que podemos comunicar através de diferentes formas e meios, que uma obra tem a capacidade de nos comover... que é bom prestar atenção ao que está diante de nós e saborear a experiência.

## 2. CONTEXTO

Em que se desenvolve o projeto

A educação artística ocupa, cada vez mais, um lugar marginal nos atuais contextos educativos, justificado por uma sucessão de políticas que, teoricamente, entendem o papel desempenhado por esta área no desenvolvimento global dos jovens mas, na prática, apenas reconhecem a importância dos resultados educativos nas áreas da língua portuguesa e da matemática, essas sim, consideradas disciplinas essenciais na formação dos futuros adultos.

Este estudo nasce no seio de uma problemática identificada no contexto da nossa prática pedagógica e relaciona-se com o facto dos alunos que frequentam o 2º ciclo, demonstrarem pouca capacidade criativa na resolução de problemas e operações plásticas e pouco conhecimento sobre a abrangência do conceito de artes plásticas e de arte contemporânea; enquanto a escola faz, habitualmente, uma abordagem da obra de arte essencialmente funcional, não representando um valor em si mesma mas o suporte para a exploração de outras áreas de estudo ou conteúdos. Este projeto desenvolve-se, assim, no sentido de inverter o lugar e o papel das artes plásticas no processo de ensino – aprendizagem, tendo

---

<sup>1</sup> Tradução livre do espanhol “*la educación es un process en el que aprendemos a ser los arquitectos de nuestra propia experiencia y, en consecuencia, a crearnos a nosotros mismos.*”

como objetivos: aumentar os níveis de literacia em artes plásticas, em alunos pré-adolescentes; desenvolver o potencial criativo destes alunos e promover um conhecimento mais fundamentado das artes plásticas e da arte contemporânea, através do diálogo estético e da produção plástica.

## 2.1 A escolha do tema

Partindo da premissa que a educação é já, em si, um processo de construção de identidades (Eça, 2010) e considerando-a como o processo através do qual definimos e compreendemos o nosso lugar no mundo, a identidade foi o tema que elegemos como ponto de partida para o trabalho desenvolvido com os alunos, encorajando-os a refletir sobre si mesmos. Esta escolha baseia-se em três razões distintas que, neste estudo, encontram o ponto de interseção para serem abordadas: o facto de a identidade ser um dos temas privilegiados da contemporaneidade, o importante papel desempenhado pela arte no processo de construção da identidade e o facto dos jovens, que constituem a população deste estudo, se encontrarem, exatamente, a entrar na fase da adolescência em que a construção da identidade ganha uma importância fulcral em todo o seu desenvolvimento e desempenho social.

## 3. ARTE CONTEMPORÂNEA

Na segunda metade do século XX, a arte alargou o seu domínio num processo de expansão que não conhece limites, difundindo-se, mediatizando-se e democratizando-se como nunca; apodera-se de um público cada vez mais diverso e extenso, respondendo às complexidades do mundo contemporâneo.

Hoje a arte está em todo o lado. Não reconhece margens ou fronteiras... às tradicionais disciplinas das belas-artes, juntaram-se a fotografia, o cinema, o design e a exploração dos novos media e a emancipação prometida pelos *happening* dos anos 50 e todo o tipo de *instalações*... os meios de expressão multiplicaram-se e descompartmentaram-se... (Pradel, 2002, p. 6)

O artista da segunda metade do século XX “apodera-se de todos os meios de expressão, transgride todas as interdições, abala os códigos de boa conduta cultural, transpõe todas as fronteiras, explora e anexa, cada dia, novos territórios” (Pradel, 2002, p. 8), recorrendo a todo o tipo de materiais, objetos fabricados, matérias naturais e percíveis e até ao próprio corpo do artista.

## 4. (PRÉ) ADOLESCÊNCIA E IDENTIDADE

Segundo Pierre Tap, “Identidade implica a designação exata de um indivíduo, o que constitui a particularidade de um indivíduo ou de um grupo”<sup>2</sup> (Tap, 2005a, p. 278), o conjunto de caracteres próprios e exclusivos que diferenciam cada pessoa, os quais refletem a influência das questões sociais e culturais envolventes.

A construção da identidade revela uma estrutura complexa, é um processo contínuo, em que a criança inicia uma longa interação com o meio, interação essa, que, associada aos códigos genéticos, constituirá não só a sua identidade, como a sua inteligência, seus medos e a sua personalidade. A idade compreendida entre a pré-adolescência e o final da adolescência constituem a etapa mais importante na construção da identidade, pois é uma fase em que os indivíduos começam a reafirmar os seus objetivos e ideias, reunindo os ingredientes

---

<sup>2</sup> Tradução livre do francês “... l’identité implique la désignation exacte d’un individu, ce qui fait la particularité d’un individu ou d’un groupe.”

necessários a este processo, como a maturação biológica e o desenvolvimento cognitivo (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2003).

A Interação destas dimensões fundamentais do processo de identidade pessoal deverá fazer com que o indivíduo tome consciência da sua singularidade, interligue a ação do inconsciente com a do consciente, ligue o passado com as vivências do presente, reforce a estrutura do Eu e dinamize a ação deste. (Fernandes, 1990, p. 70)

Esta construção pessoal e social resulta, assim, das trocas interativas entre o indivíduo e o meio envolvente (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2003), sendo um processo em constante desenvolvimento. Tal como refere Erikson, os jovens “preocupam-se agora principalmente com o que aparentam aos olhos dos outros, comparado com o que sentem que são” (Erikson, 1976, p. 240), o que faz com que o adolescente modifique frequentemente as suas opiniões e atitudes, remodelando traços da sua personalidade.

#### **Identidade e arte**

Ao afirmar que as competências artísticas contribuem para o desenvolvimento das capacidades consideradas essenciais e estruturantes das crianças e jovens, o Currículo Nacional do Ensino Básico refere que as mesmas proporcionam, “através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica... constituindo um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua autoestima e a sua coerência interna” (Currículo Nacional, 2001, p. 150). Ingredientes estes, considerados essenciais na procura do equilíbrio que caracteriza a construção da identidade. Fróis vai mais longe e afirma mesmo “a arte é um importante contributo para a nossa própria identidade e para o nível de consciência na sociedade em que vivemos” (Fróis et al., 2000, p. 126), deixando bem claro o quanto considera o papel da arte neste processo de interação pessoal e social, em que cada um de nós procura a sua singularidade e o seu espaço social. Considerando a identidade como o processo em que conquistamos a integração dos vários elementos do nosso *self*<sup>3</sup>, designando a compreensão do nosso lugar no mundo, Ana Mae Barbosa considera que os professores de arte ao promoverem projetos que encorajem os estudantes a pensar sobre si mesmos, abordando sentimentos, medos, sonhos ou relações sociais, estarão a estimular automaticamente a integração do *self*, promovendo reflexões sobre estereótipos e sugerindo novas questões (Barbosa, 2005, p. 305).

#### **5. IMPORTÂNCIA DO CONTACTO DIRETO COM A OBRA DE ARTE**

A educação artística, no âmbito das artes visuais, deve promover o frequente contacto com a obra de arte, verdadeiro catalisador da experiência estética. As obras de arte fazem parte da nossa geografia, são elementos que refletem a nossa cultura e fazem parte da história humana (Eisner, 2002), proporcionando a vivência e fruição do património. Assim, “ao desenvolver contactos com a arte, um indivíduo torna as suas relações com o mundo mais flexíveis, significativas e orientadas para o futuro” (Fróis et al., 2000, p. 133), pois a apreciação artística, considerada como um processo de contextualização, interpretação, análise e construção de significados, traduz-se nessa imensa mais-valia. Neste contexto, Agirre deixa-nos uma sugestão “...aproximarmo-nos da obra de arte, não como um texto codificado que podemos

---

<sup>3</sup> *Self* – refere-se a si mesmo, ao «Eu». Em psicologia é a representação cognitiva e afetiva da identidade do sujeito.

decifrar, mas como um condensado de experiências gerador de infinitas interpretações”<sup>4</sup> (Agirre, 2005, p. 33), e múltiplas leituras a partir das quais é possível a reconstrução do sentido. A apreciação artística promove novas formas de pensamento, novas perspetivas e novos conhecimentos. Fazer compreender uma obra de arte e apreciar o seu valor deverá constituir um objetivo essencial da educação nas artes visuais (Fróis et al., 2000).

De entre as diversas abordagens da educação artística que privilegiam o contacto com a obra de arte, abordamos aqui o exemplo de Abigail Housen<sup>5</sup>, que, em colaboração com o seu colega Philip Yenawine, desenvolveu um processo de investigação que resultou numa revisão da teoria de Parsons (1992) - a teoria do desenvolvimento estético de Housen, denominada *Visual Thinking Strategies (VTS)* - Estratégias de Pensamento Visual. Um dos objetivos basilares deste processo é habilitar as pessoas a um relacionamento mais significativo e duradouro com a arte, tornando-as observadores autossuficientes, motivados e capacitados para descobrir significado numa ampla variedade plástica.

fazer com que as pessoas falassem de arte, construindo ativamente significado a partir do que veem. Deste modo, elas irão explorar a arte que estão a ver e ao mesmo tempo praticar um processo que desenvolve, tanto conceitos como padrões de pensamento, relacionados com o ato de olhar... (Fróis et al., 2000, p. 198)

Housen e Yenawine promovem as estratégias de pensamento visual, apresentando uma obra de arte, ou um reprodução, aos alunos e focando a sua atenção através de um processo de diálogo assente num conjunto de questões colocadas pelo professor, com vista à construção do conhecimento.

o aluno aprende que a experiência estética é uma experiência aberta, sujeita a múltiplas interpretações. Ele compreende, pela experiência, que não faz mal cometer erros, que quanto mais se olha mais se vê, que não há mal nenhum em mudar de opinião e que é divertido envolver-se neste tipo de resolução de problemas. (Fróis et al., 2000, p. 164)

O VTS requer, desta forma, um exame prolongado em que as questões vão gradualmente incentivando o raciocínio dedutivo e a fundamentação das observações na obra, compreendendo cinco estádios de observadores. A transição entre os estádios de desenvolvimento estético obedece a uma sequência lógica, do primeiro para o segundo e assim sucessivamente: desde uma primeira fase em que se contam histórias, descrevendo os pormenores do quadro; de associações pessoais para associações de caráter mais cultural e convencional; de escassas e simples observações para observações cada vez mais detalhadas, complexas e fundamentadas; de uma imaginação pessoal fantasiosa para observações com um ponto concreto de referência na obra; da atitude de olhar apenas uma vez e imaginar à atitude de olhar várias vezes, observar cuidadosamente e questionar-se. Segundo este processo, quanto mais regular e *intenso* for o contacto com a arte, maior será o grau de proficiência dos observadores.

## 6. INTERVENÇÃO

Este projeto de Investigação-Ação teve como população alvo uma turma do 6º ano de escolaridade (de uma escola do conselho de Oeiras), constituída por 25 alunos de nível sócio cultural médio/alto e desenvolveu-se em quatro fases distintas. Uma primeira fase de

---

<sup>4</sup> Tradução livre do espanhol “... acercarnos a la obra de arte, no como a un texto cifrado que podemos llegar a desvelar, sino como a un condensado de experiencia generador de infinidad de interpretaciones.”

<sup>5</sup> Psicóloga cognitiva e investigadora na Harvard Graduate School of Education.

diagnóstico em que aplicámos um inquérito aos alunos, o qual visou apurar o nível de contacto que mantinham com obras de arte e quais os conhecimentos que tinham sobre artes plásticas, em geral, e arte contemporânea, em particular; uma segunda fase de motivação, que se traduziu numa visita de estudo ao Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão da Fundação Calouste Gulbenkian (CAM), para realizar a atividade “Isto é Arte? Compreender a Arte Contemporânea”; seguindo-se uma terceira fase, que correspondeu à implementação do projeto propriamente dito e, por último, a fase de avaliação que contemplou a aplicação do mesmo inquérito da fase de diagnóstico, por forma a verificar as diferenças manifestadas, ou não, a autoavaliação do processo e do produto e a avaliação das produções plásticas realizadas (produto). A intervenção do projeto decorreu ao longo de, sensivelmente, 5 meses, entre janeiro e junho de 2013, distribuído por 16 sessões, de 90 minutos cada.

Para atingir os objetivos delineamos um conjunto de estratégias marcado pela promoção do contacto direto com a obra de arte, procurando abranger um leque diversificado no que respeita ao âmbito das obras, numa perspetiva de interação ativa e não apenas da sua observação simples; realização de exercícios de leitura de sentido, interpretação e diálogo com a obra, em busca da multiplicidade de significados possíveis de encontrar em cada peça; exercícios de agilização do pensamento criativo; abordagem de conteúdos relacionados com as artes plásticas e arte contemporânea; realização de experiências de produção plástica e a conceção de um projeto pessoal sob os fundamentos da arte contemporânea. Os alunos desenvolveram um projeto denominado “Caixas de Identidade”, que contemplou um objeto pessoal, em três dimensões, agregado depois num painel coletivo, cuja exposição se complementou pela projeção de fotografias das peças, projetadas nos próprios autores.

A visita orientada “Isto é Arte? Compreender a Arte Contemporânea” foi sobre como compreender e debater os desafios suscitados pelas obras e pelos artistas nossos contemporâneos e o que aconteceu nos últimos cem anos de produção artística. Tomando como ponto de partida as obras expostas no CAM, a visita promoveu um percurso panorâmico pelas grandes questões e desafios da Arte Moderna e Contemporânea, do início do século XX até aos nossos dias, com particular enfoque na produção portuguesa do mesmo período.



Figura 1: Visita de estudo ao CAM

Seguidamente, processou-se a realização de exercícios de experimentação plástica a partir da observação e análise da diversidade técnica das obras do artista VIK Moniz.

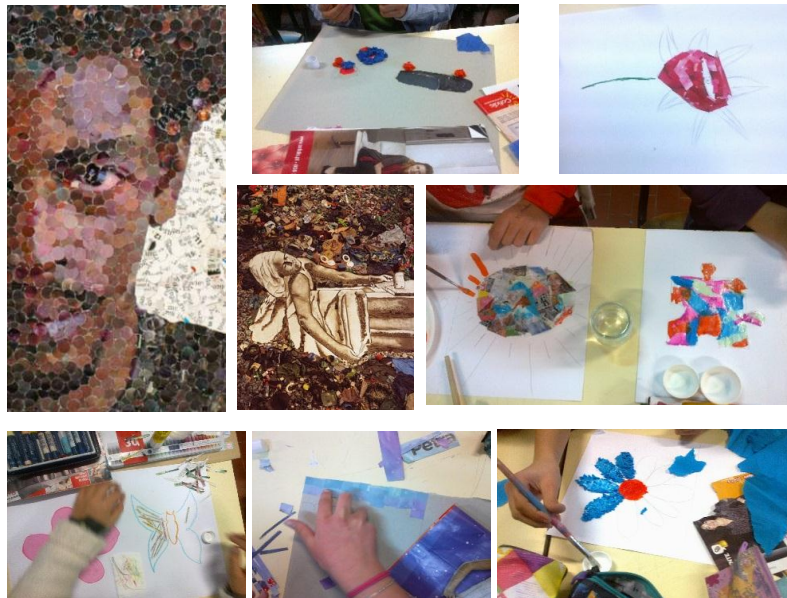


Figura 2: Experimentação Plástica (A partir da exploração da obra de Vik Moniz)

A atividade seguinte consistiu na observação de obras de arte contemporânea de artistas portugueses, a partir das quais se realizaram exercícios de leitura de sentido e diálogo com a obra de arte, procurando a multiplicidade de significados.

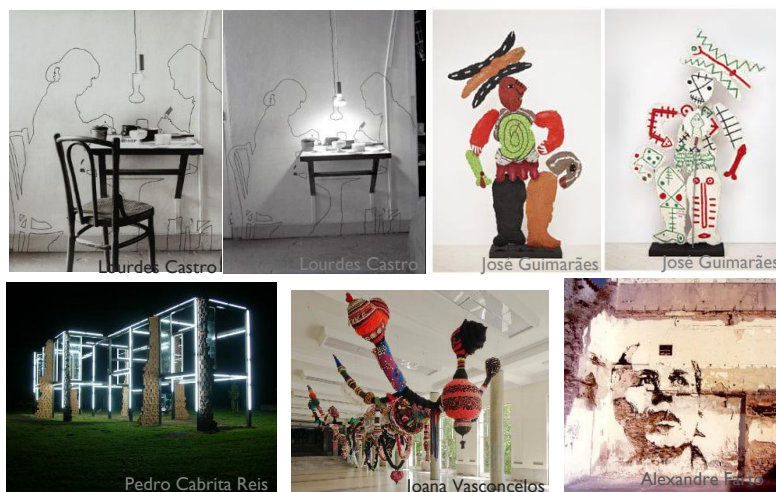


Figura 3: Exercícios de leitura de sentido e diálogo com a obra de arte contemporânea



Figura 4: Projetos e exercícios de agilização do pensamento criativo

O projeto tinha como ideia central a criação de uma caixa que representasse em si a identidade de cada aluno. Para tal os alunos começaram por fazer um registo das suas características físicas e psicológicas, dos seus gostos, sonhos e ambições, a partir do qual fizeram os primeiros esboços. A realização dos projetos foi, entretanto, intercalada com a realização de dois exercícios auxiliares de agilização do pensamento criativo: o Mapa Mental, que tinha como ponto de partida, ou tema central, a palavra Identidade, a partir da qual os alunos procuravam encontrar todas as associações possíveis, de alguma forma hierarquizadas pela importância ou pertinência que tinham. Mais tarde, realizaram o Scamder, que lhes permitiu Substituir, Combinar, Adaptar, Modificar, Dar outro uso, Eliminar e/ou Reorganizar os elementos representados no seu projeto inicial.

A concretização do projeto “Caixas de Identidade” consistiu na realização das produções plásticas, tendo como base uma caixa de sapatos, na qual aplicam o projeto que idealizaram como representativo da sua identidade. As identidades individuais de cada aluno associam-se depois às identidades dos seus colegas, num painel plural que representa a identidade coletiva do grupo turma. Em paralelo, projetamos sobre cada aluno a imagem da sua caixa de identidade e sugerimos que se revelassem de forma mais ou menos explícita, tendo em conta a sua personalidade. As imagens registadas foram montadas numa apresentação que complementava a exposição do painel coletivo.



## 7. ANÁLISE DE RESULTADOS

Após a intervenção e como forma de verificarmos que mudanças conseguimos concretizar nestes jovens, voltámos a aplicar o mesmo inquérito<sup>6</sup> da fase de diagnóstico, assim como um instrumento de autoavaliação do processo e do produto<sup>7</sup>.

O inquérito por questionário permitiu-nos, por um lado, apurar o nível sociocultural das famílias em que se inserem os alunos que constituem a nossa amostra, e por outro, comparar dados referentes ao tipo de contacto que mantêm com a obra de arte e que níveis de conhecimento revelam sobre este assunto. Após a conclusão dos trabalhos referentes à implementação deste projeto, pedimos aos participantes que preenchessem uma ficha de autoavaliação, de forma a percebermos o que, de facto, cada um deles reteve como mais-valia deste trabalho e quais os conteúdos menos assimilados. Esta ficha contempla dois grupos distintos, um referente ao processo e um outro respeitante ao produto (produções plásticas). O processo é avaliado com base nas aquisições realizadas através da concretização das atividades propostas, ao longo da implementação do projeto, nomeadamente a Visita de Estudo ao CAM, os exercícios de leitura de sentido da obra de arte e os exercícios de agilização do pensamento criativo, assim como outros exercícios desenvolvidos em contexto de aula. As produções plásticas são avaliadas nos parâmetros Criatividade, Capacidade de representação e Qualidade Técnica, numa escala de quatro menções, compreendida entre Insuficiente e Muito Bom.

Na impossibilidade de aqui abordarmos todos os indicadores destes instrumentos, destacamos (no inquérito) o aumento dos conhecimentos sobre artes plásticas, refletido em vários indicadores, como por exemplo, o nº de artistas plásticos portugueses que conhecem e o reconhecimento das imagens que são consideradas obras de arte, ilustrados nos seguintes gráficos

---

<sup>6</sup> Inquérito por questionário, abordando o enquadramento socioeconómico em que o grupo alvo se insere, o nível de contacto que mantêm com obras de arte e que conhecimentos têm sobre artes plásticas / arte contemporânea;

<sup>7</sup> Ficha de auto avaliação, abordando os conhecimentos adquiridos ou incrementados ao nível das artes plásticas e da contemporaneidade; a relevância do papel dos exercícios de agilização do pensamento criativo e a apreciação global do processo e do produto.

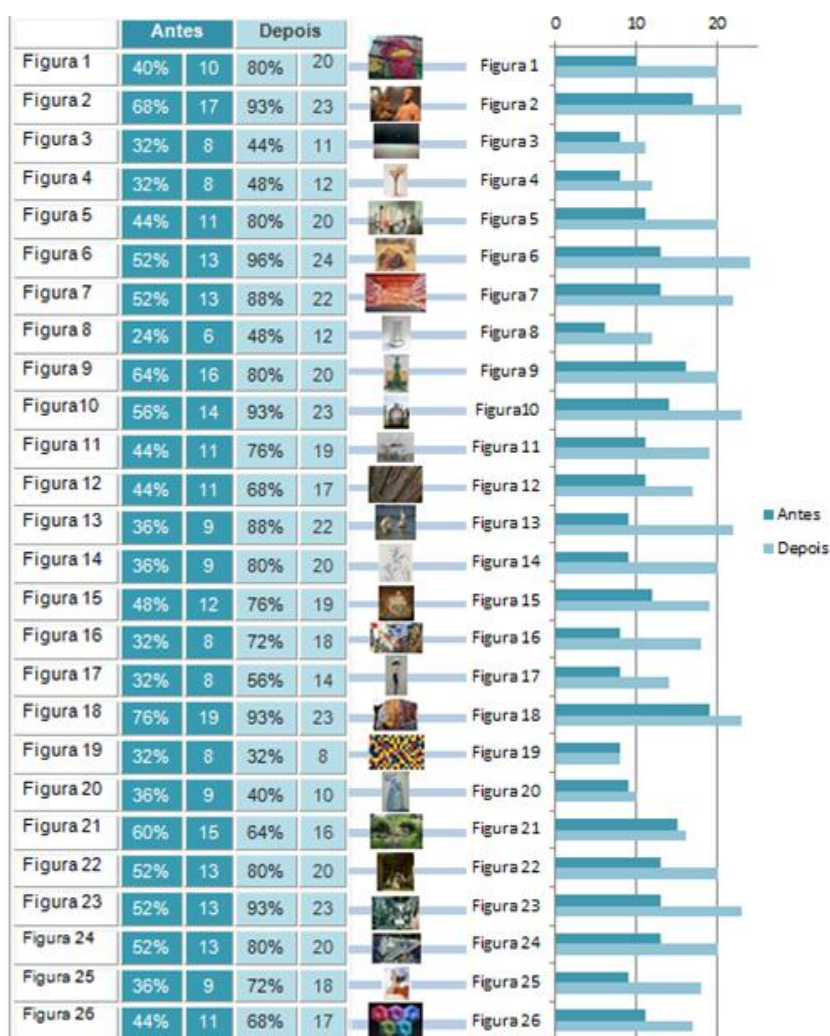


Figura 6: Imagens que considera obras de arte

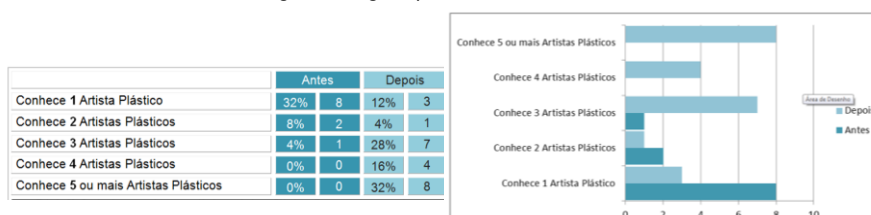


Figura 7: Artistas Plásticos Portugueses que conhece

Da ficha de auto avaliação, destacamos o indicador referente às aprendizagens que os alunos consideraram mais relevantes, das quais apresentamos os seguintes exemplos: “Aprendi que a arte contemporânea se pode fazer de várias formas, o importante é o que representa e significa”; “Aprendi que cada um de nós pode representar as coisas à sua maneira e todos os trabalhos merecem o mesmo respeito”; “Aprendi que nem tudo tem de ser óbvio ou fazer sentido; “Aprendi que uma obra de arte pode ter vários significados”; “Aprendi que sou capaz.”

## 8. CONCLUSÕES

Após a análise estatística destes resultados e o conteúdo das respostas dadas pelos alunos, foi possível inferir as conclusões que agora apresentamos.

O aumento do gosto e interesse pelas artes plásticas foi, talvez, a primeira conquista da nossa intervenção, refletida na motivação, entusiasmo e vontade de participar demonstrada pelos alunos, aquando da realização dos exercícios e atividades decorrentes dos mesmos e visível nos resultados da autoavaliação do processo.

O desenvolvimento estético proporcionado pelo contacto direto com a arte, estimulou a capacidade de observação, interpretação e sentido crítico, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de apreciação estética e artística, nos alunos, o que se refletiu num incremento da sensibilidade demonstrada pelo objeto artístico, visível na facilidade em identificar produções plásticas e obras de arte, registada após o período de intervenção.

Além dos efeitos já mencionados, os resultados permitem-nos concluir que as estratégias inerentes à intervenção deste projeto de investigação propiciaram, em consonância com os respetivos objetivos, o aumento dos níveis de literacia em artes plásticas, refletido na aquisição de conceitos e na integração de novas aprendizagens, revelando um claro aumento do domínio da linguagem específica das artes<sup>8</sup>; a promoção dos conhecimentos ao nível das artes plásticas, em geral, e da arte contemporânea, em particular, proporcionada pelas diferentes experiências estéticas realizadas e refletida em diversos indicadores (desde a identificação de obras de arte, o reconhecimento de artistas plásticos ou a perceção da diversidade plástica admitida pela contemporaneidade até aos conhecimentos mais teóricos que sustentam esta matéria) e o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos, refletido no estímulo à imaginação, propiciado por este processo, assim como a motivação para a realização de produtos novos e diferentes, propiciada pelo contacto (visual) com as obras de arte.

Perceber que a contemporaneidade aceita a distância da figuração e do real, que o conceito e a ideia podem sobrepor-se ao meio e à forma de expressão, contribuiu para que estes alunos passassem a acreditar mais em si próprios, confiando nas suas capacidades e revelando um gradual aumento da motivação no desenvolvimento dos trabalhos.

Acreditamos, assim, que a disciplina de Educação Visual é veículo privilegiado para o ensino artístico ao nível das artes plásticas, que o contacto direto com a arte é uma insaciável fonte de estímulos para o desenvolvimento estético e que a capacidade criativa é uma das chaves mestras para o sucesso das sociedades contemporâneas.

As conclusões inferidas a partir dos dados obtidos neste projeto dão-nos algumas respostas mas deixam também algumas dúvidas, abrindo caminho a outros estudos. Uma das

---

<sup>8</sup> Por exemplo, quando questionados sobre o conceito de arte contemporânea e quais as aprendizagens que consideraram mais revelantes, no decorrer do projeto, os alunos revelaram, através das suas respostas um maior domínio da linguagem específica das artes: "Arte contemporânea é um período artístico que surgiu na segunda metade do Sec. XX, depois da segunda guerra mundial"; "...pode expressar-se não apenas através do desenho, mas também fotografia, vídeo, instalação..."; "...caracteriza-se principalmente pela liberdade que o artista tem a criar a sua arte... dá-nos a possibilidade de pensar e questionar conceitos que aplicamos no nosso dia-a-dia"; "A arte contemporânea é a arte que se faz hoje e retrata assuntos atuais"; "...é cada artista ter liberdade de fazer o que quiser tendo a sua própria linguagem, teatro, musica, desenho, dança, etc."

possibilidades seria aprofundar o estudo das estratégias de desenvolvimento do potencial criativo, nos pré-adolescentes.

#### Referências bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La Educación no son manualidades*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, octaedro - EUB.
- Alencar, E. M., & Fleith, D. D. (Abril de 2003). *Repositório Institucional*. Obtido em 2 de Maio de 2013, de Repositorio da Universidade Católica de Brasília:  
<http://repositorio.ucb.br/jspui/handle/10869/316>
- Barbosa, A. M. (2005). *Arte/Educação Contemporânea - Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2009). Processo Civilizatório e Reconstrução Social Através da Arte. In *Atas do XII Simpósio Internacional Processo Civilizador - Civilização e Contemporaneidade*. Recife.
- CNU (2006). *Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.
- Dias, S. (2009). Convergências. *Revista de Investigação e ensino nas artes*. Obtido em 19 de outubro de 2013, de Identidade do Acto Criativo:  
<http://convergencias.esart.ipcb.pt/artigo/66>
- Eça, T. (2000). *150 Anos de Ensino das Artes Visuais Em Portugal*. Obtido em 12 de novembro de 2012, de prof2000: <http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/barcelona.html>
- Eça, T. (2007). *Resenha do livro "Arte Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais" de Ana Mae Barbosa (Org.)*. Obtido em 12 de março de 2013, de Revista Digital Art:  
<http://www.revista.art.br/site-numero-07/trabalhos/RESENHAS/RESENHA1.htm>
- Eça, T. (2010). *A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI*. Obtido em 14 de janeiro de 2013, de Revista Ibero Americana de Educação:  
<http://www.rieoei.org/rie52a07.pdf>
- Eça, T. (2012). Chemins croisés: Um regard sur l'éducation artistique. *Sociétés*, 77-85.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Erikson, E. (1976). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da adolescência e da relação educativa*. Porto: Edições Asa .
- Ferrari, S. (2001). *Guia de história de arte contemporânea*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fróis, J. P. (2005). *As artes visuais na educação: Perspectiva histórica. Tese de Doutoramento*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Fróis, J. P., & al, e. (2000). *Educação estética e artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (1994). *Educación arística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1996). *Mentes que criam*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1997). *As Artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Housen e Yenawine citados por Fróis, J. P., & al, e. (2000). *Educação estética e artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Millet, C. (1997). *A arte contemporânea*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Parsons, M. (1992). *Compreender a arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pradel, J.-L. (2002). *Reconhecer/compreender a arte contemporânea*. Lisboa: Edições 70.
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. F. (2003). *A construção da identidade em adolescentes*. Obtido em 16 de agosto de 2013, de Estudos de Psicologia: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf>
- Tap, P. (2005a). *Enfance et identité sexuée*. In R. Cloutier, P. Gosselin, & P. Tap (Eds.), *Psychologie de L'enfant* (pp. 277-297). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Tap, P. (2005b). *La construction de l'identité personnelle chez l'enfant*. In R. Cloutier, P. Gosselin, & P. Tap, *Psychologie de L'enfant* (pp. 299-322). Montréal: gaëtan morin éditeur.
- Visual Thinking Strategies (s.d.). *Visual Thinking Strategies*. Obtido em 12 de Maio de 2013, de <http://www.vtshome.org/>
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio de Água.

## A influência dos instrumentos reguladores na gestão e resolução de conflitos no Jardim de Infância

Sara Pereira\* e Manuela Rosa\*\*

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\*sarapereira12@hotmail.com

\*\*manueladr@eselx.ipl.pt

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo caracterizar um dos maiores desafios sentidos no decorrer da Prática Profissional Supervisionada, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar: caracterizar as formas de gerir e resolver os conflitos que iam ocorrendo entre as crianças de uma sala de Jardim de Infância.

Numa prática desenvolvida dentro do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) fez-se a análise da influência do diário de grupo e do conselho semanal (instrumentos reguladores utilizados nesta metodologia) na gestão e resolução de conflitos num grupo de crianças, abordando uma perspetiva de gestão flexível e participada nas situações problemáticas.

Cada modelo curricular tem as suas singularidades, contudo a característica que considero mais importante no modelo do MEM é a autonomia que é dada às crianças. Este modelo promove a passagem da heteronímia para a autonomia (Estrela, 2007, p. 35), aspeto este que considero essencial na análise da gestão de conflitos interpessoais.

Tendo em consideração as vivências experienciadas ao longo da prática e a revisão de literatura efetuada conclui-se que estes instrumentos influenciam positivamente a gestão de conflitos interpessoais na medida em que as crianças se sentem parte integrante de um grupo e, como tal, percebem que têm direitos e deveres.

**Palavras-chave:** conflito entre crianças; instrumentos reguladores da ação pedagógica; diário de grupo; conselho semanal

## INTRODUÇÃO

Com o presente artigo pretende-se contribuir para uma reflexão acerca do modo como a metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM) influencia a gestão e a resolução dos conflitos interpessoais entre crianças, uma vez que foi nesta metodologia que se desenvolveu a prática profissional supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Educação de Infância, durante cerca de três meses num Jardim de Infância, numa Instituição da rede Pública tutelada pelo Ministério da Educação.

A sala era constituída por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e é de salientar a heterogeneidade do grupo relativamente à idade, a características de desenvolvimento e aprendizagem, a vivências e culturas. O grupo caracteriza-se pela sua autonomia, planificando a sua semana através do conselho semanal.

A metodologia do MEM caracteriza-se por privilegiar atitudes que promovem a passagem da heteronímia para a... autonomia (Estrela, 2007, p. 35), sendo que os educadores “assumem-se como: promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica.” (Niza, 2007, p.155)

A importância do diário do grupo e do conselho semanal foi sendo evidenciada através do comportamento das crianças, pois se por algum motivo não houvesse tempo para a realização destas tarefas diárias, as crianças mostravam-se *desanimadas* e *insatisfeitas*. Este fato possibilitou uma constante reflexão sobre o que se deve ou não fazer em momentos de conflito e sobre a utilidade e funcionalidade do conselho semanal no trabalho que se desenvolve com as crianças.

Em todos os conselhos semanais, o debate surgia espontaneamente e sempre que era lido um juízo negativo e eram ouvidas as crianças implicadas, o grupo intervinha com sugestões, como por exemplo: “Eu acho que ele devia escrever uma carta ao amigo”; “Eu acho que eles deviam dar um abraço”. Este tipo de momentos foram sendo registados no portefólio e foi a partir da análise destes registos que a problemática surgiu.

Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, pelo que para a realização deste artigo foram utilizadas diversas fontes de informação como as entrevistas informais, os trabalhos realizados pelas crianças e os documentos estruturantes das instituições, nomeadamente os Projetos Educativos de Escola (PEE), os Regulamentos Internos (RI), os Projetos Curriculares de Sala (PCS) e os Planos Anuais de Atividades (PAA) e utilizadas técnicas como a observação direta; as entrevistas informais com as educadoras cooperantes, assistentes operacionais, coordenadoras das instituições, crianças e suas famílias; a análise dos documentos estruturantes dos dois contextos; os registos fotográficos, audiovisuais e escritos e as notas de campo.

### CONFLITO INTERPESSOAL – UMA BREVE ANÁLISE DO CONCEITO

É necessário, antes de realizar qualquer análise crítica ao modo como se gerem os conflitos numa sala, proceder à explicitação de conceitos, pois “o problema reside, sobretudo, nos critérios que levam a qualificar certos comportamentos como conflitos” (Coimbra, 2003, p.28).

Constantemente, na linguagem corrente, “conflito, violência, rebeldia, indisciplina, de uma lado, e harmonia, paz, cooperação e conciliação, do outro, surgem-nos... como dois polos extremos que se opõem” (Silva, 2003, p.78), mas será que é esta a premissa que deve subsistir? Pensamos que não.

O que é necessário, não é a supressão do conflito, pois tal como Waller (1932 citado em Silva, 2003, p. 80) refere, “o conflito unifica tanto como divide; ele é um dos principais fatores de coesão do grupo” e é “uma parte essencial da dialética do desenvolvimento pessoal”. Assim, considera-se que o conflito não deve ser encarado como uma situação disfuncional a ser abolida pois tal atitude pode “significar a eliminação das opiniões minoritárias divergentes, dos grupos socio-culturais que não se identificam com a chamada cultura dominante...” (Coimbra, 2003, pp.78-79) e levar-nos à impossibilidade de construção da escola democrática e ao sucesso do objetivo mencionado na Lei de Bases do Sistema Educativo (nº 46/1986): “Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade”.

As crianças mostravam-se muito mais interessadas quando se envolviam nos debates acerca da resolução de determinado conflito, pois sentiam-se parte integrante de uma comunidade e sentiam-se valorizadas, na medida em que as suas vozes eram ouvidas e tidas em consideração.

«Na elaboração do cartaz, depois de ter distribuído um pedaço de folha a cada criança ou a cada par, para realizarem as ilustrações, sentei-me ao lado da BE e comecei a escrever no cartaz: “O que é um mexilhão?”. Esta olhou para mim e perguntou-me: “Porque é que tu estás a escrever?” Eu disse-lhe que alguém tinha que escrever as perguntas do nosso projeto no cartaz e ela responde-me: “Mas porque é que és tu que estás a escrever? Eu quero escrever.”» (Nota de campo de 25 de fevereiro de 2013)

Este exemplo elucida-nos para a importância de se ouvirem efetivamente as crianças, pois se se tivessem ouvido os interesses do grupo ter-se-ia percebido que este demonstrava vontade em participar na tarefa descrita, o que, por sua vez, mostra um grande interesse pelo domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Considera-se que o conflito é “um processo natural, necessário e potencialmente positivo para as pessoas e grupos sociais... [e que] o conflito e as posições discrepantes” (Jares, 2002, p.34) originam debates de ideias.

A regulação e a solução justa do conflito leva a resultados positivos do mesmo, pelo que a chave não está na sua eliminação (Jares, 2002, p.34). Trata-se de “utilizar os meios adequados

e enfatizar as estratégias de resolução pacífica e criativa do mesmo” (Jares, 2002, p.34), sendo que as possibilidades de este ser resolvido de uma forma positiva aumentam se este ocorrer num “meio social dotado de estruturas participativas, democráticas e cooperativas” (Jares, 2002, p.94)

Pretende-se, assim, que os conflitos se resolvam de uma forma construtiva e, caso isso não aconteça, é necessário pensar: “De que modo podemos gerir os conflitos, de modo a que as suas consequências sejam construtivas?”

### **A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DA ESCOLA, DO JI E DO/A EDUCADOR/A DE INFÂNCIA**

Refletindo agora sobre as estratégias às quais a escola e os educadores poderão recorrer de modo a estabelecer a forma mais construtiva da resolução de conflitos, considera-se que toda a equipa educativa tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento e a aprendizagem, num clima interpessoal positivo, privilegiando a “gestão positiva dos ambientes de sala...” (Caldeira, Rego & Condessa, 2007, p. 76).

Segundo Niza (2007), a conceção de escola passa por esta ser uma “comunidade de partilha... da vida real de cada um...” (p.141), “um sistema de organização cooperada” (Niza, 2007, p.142), no qual são construídas em grupo as normas de vida do mesmo e são clarificados os valores e as significações que decorrem da interação social.

Para os docentes que adotam o modelo curricular do MEM, a escola define-se “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2007, p.141), no qual o educador tem um papel fundamental, no que diz respeito à “forma como se relaciona com as crianças” (DEB, 1997, p. 36).

Os educadores que “mostram compreensão, escutam com interesse e depois descrevem os processos necessários à realização das atividades desenvolvem... um clima cooperativo” (Veiga, 2001, p.41) e diminuem a probabilidade de irromperem comportamentos conflituosos que acontecem “quanto mais autoritária for a liderança” (Veiga, 2001, p.42).

Acreditamos que o caminho para a resolução de conflitos interpessoais se faça por “negociação progressiva, desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação” (Niza, 2007, p. 141), no sentido em que se considera que só trabalhando em conjunto é que as crianças e os educadores conseguem “criar... as condições materiais, afetivas e sociais para que... possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se de conhecimentos, de processos e de valores...” (Niza, 2007, p.141)

### **MEM – O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DEMOCRÁTICA**

Independentemente do modelo curricular que se segue, todos eles são suportados por teorias “que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam.” (Biber, 1984; Schubert, 1986; Spodek, 1973 citado em Niza, 2007, p.140).

A autonomia dada às crianças em determinado modelo é um dos aspetos que consideramos fundamentais a analisar na gestão dos conflitos interpessoais.

O facto de deixarmos as crianças serem autónomas e autores e atores da sua aprendizagem faz com que estas compreendam as atitudes que podem ter, bem como as consequências que determinados comportamentos acarretam. E, ao proporcionarmos o espaço necessário para as crianças participarem na organização da vida escolar, estamos a promover um “sistema de treino democrático” (Niza, 2007, p. 140), o qual consideramos essencial para o sucesso das intenções pensadas para a ação educativa.

### **INSTRUMENTOS REGULADORES: O DIÁRIO DO GRUPO E O CONSELHO SEMANAL**

O diário do grupo é um “instrumento de regulação formativa” (Niza, 2007, p.141), onde são registadas as ocorrências mais significativas. Trata-se de uma folha dividida em quatro colunas: “As duas primeiras recolhem os juízos negativos e positivos...sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana” (Niza, 2007, p.150), encabeçadas pelos títulos “O que não gostámos” e “O que gostámos”. A terceira coluna apresenta-se sob o título “O que fizemos” e destina-se ao registo das realizações consideradas mais significativas. A quarta e última coluna “destina-se ao registo de sugestões, aspirações e projetos a realizar” (Niza, 2007, p.150), sendo iniciada por: “O que vamos fazer”. Considera-se que este é um instrumento importante no sentido em que permite “dar voz à criança e... promover a participação ativa... nos processos de tomada de decisões” (Garcia, 2010, p.7).

Segundo Niza (1991, p. 28, citado em Garcia, 2010, p.8), o diário do grupo possui também “uma vertente de “catalisador emocional”, na medida em que as crianças aprendem a “racionalizar as suas emoções” (Garcia, 2010, p.8) ao escreverem sobre os problemas e conflitos que as atingem.

O diário do grupo e o conselho semanal, em conjunto, regulam grande parte das interações que se estabelecem no ambiente educativo.

No final de cada dia, as crianças reúnem-se no tapete e a educadora regista no diário as ocorrências significativas que as crianças vão dizendo. Todas as ocorrências são lidas pelo “amigo do dia” em grande grupo no momento do conselho semanal (à sexta-feira), pelo que este momento “consiste na reunião de todos...para discutir e tomar decisões sobre os vários assuntos... quer no âmbito das relações sociais que se estabelecem no grupo, quer no que diz respeito à avaliação e programação do trabalho” (Garcia, 2010, p. 7).

Este instrumento de regulação consiste num debate e numa reflexão acerca das práticas dos elementos constituintes do grupo e, como tal, deve ser curto e dinâmico “para sustentar o interesse de um grupo tão jovem e diversificado” (Niza, 2007, p.154).

Após a avaliação das tarefas que as crianças desempenharam ao longo da semana é chegado o momento de se discutir o diário.

A primeira coluna a ser lida é a das ocorrências negativas. Estas são lidas e discutidas brevemente e com solenidade, sendo dada a palavra a cada um dos implicados (Niza, 2007, p.155). A maioria dos juízos de valor negativos aqui presentes são sobre os problemas e conflitos interpessoais que existiram ao longo da semana, como por exemplo:

“Eu não gostei que o GS gozasse comigo. (TG)”

“Eu não gostei que o TM cuspiasse a um menino da sala 4. (ER)”

É neste momento, a partir da reflexão cooperada sobre os juízos negativos, que ocorre a clarificação ética dos conflitos. Primeiramente, as fontes de conflito são identificadas para que ambas tenham a possibilidade de explicitar as intenções dos seus atos.

«Após ler a frase: “Eu não gostei que o GS gozasse comigo. (TG)”, o TG começa a explicar o sucedido. Ao acabar de falar, olha para o GS no sentido de lhe dar a palavra. Este permanece sem responder. Começo a questioná-lo e este diz-me que sim, que gozou...» (Nota de campo, 26 de abril de 2013)

Após ouvidas as crianças implicadas são discutidas em grupo as consequências dos atos explicitados. As crianças são convidadas a colocar-se na perspetiva do seu par, sendo que o papel da educadora passa por instigar a reflexão.

«Após admitir que gozou com o seu colega, o GS mostrou-se triste e eu questioneei-o, de modo a fazê-lo colocar-se no lugar do seu colega: “Como te sentirias se o teu colega te fizesse isso? Gostavas que o teu colega gozasse contigo? Não ias ficar triste?”(Educadora estagiária, 26 de abril de 2013)»

No final da reflexão cooperada é chegado o momento da decisão. Em grupo, decide-se o que podemos fazer para melhorar a convivência em grupo; o que podemos reconstituir, compensar, mudar... E, se necessário, é neste momento que “se constroem regras de convivência, que constituem as listas de decisões tomadas em conselho e que são fixadas na parede enquanto leis do grupo, a seguir democraticamente e só revogáveis em conselho.” (Niza, 2007, p. 153)

Os juízos positivos e as ocorrências significativas da coluna “O que fizemos” são lidos e as pessoas implicadas são aplaudidas (Niza, 2007, p.153). A coluna correspondente a “O que queremos fazer” é lida no final, pois risca-se aquilo que foi feito e planifica-se a semana no diário da semana seguinte.

A realização do diário e do conselho semanal, além de assegurar o controlo da execução das atividades/projetos que ficaram planeados, “dá lugar ao debate das normas de convívio e dos

comportamentos sociais do grupo” (Garcia, 2010, p.7).

A prática democrática da organização partilhada por todos é instituída através destes instrumentos regulamentadores da ação, sendo que é também através destes (mais especificamente através da discussão dos juízos negativos) que se consegue o sucesso da “gestão cooperada de conflitos” (Garcia, 2010, p.8), uma vez que é desta discussão que emergem as normas/regras de convivência social.

Considera-se que “a disciplina democrática assenta... na discussão e negociação de normas de convivência.” (Jares, 2002, p. 103) e que o facto de serem as próprias crianças a criarem as regras da sala leva à autonomia da gestão de conflitos, pois estas sentem que as regras são significativas, uma vez que partiu de necessidades sentidas pelo grupo.

As regras são realmente discutidas e concebidas em grupo, o que sem dúvida alguma (apesar de ser um processo mais prolongado no tempo), é muito mais vantajoso para as crianças.

É necessário que, enquanto educadores, compreendamos que não é somente a criação e a existência de regras que criam as “condições necessárias ao bom funcionamento” (Estrela, 2007, p. 35) da sala, pois estas “também transmitem implicitamente valores, fazendo parte do currículo oculto da escola” (Estrela, 2007, p. 35).

Quando o educador assume uma atitude arbitrária e impõe as regras da sala segundo única e exclusivamente a sua vontade, as crianças não passam de objetos no ambiente educativo e as regras não passam de imposições.

Para promovermos a autonomia das crianças devemos promover a compreensão da necessidade das regras e a sua legitimidade e não fazer com que a aceitação das regras por parte das crianças decorra da “imposição arbitrária de um agente externo” (Estrela, 2007, p. 35).

A necessidade de uma nova regra pode surgir a qualquer momento, pois estas encontram-se constantemente em construção, consoante as necessidades que o grupo demonstra.

“Eu não gostei que o JC assobiasse no refeitório. (JCA)” (Nota de campo, 10 de maio de 2013)

Aquando a discussão desta afirmação no conselho semanal várias crianças mostraram-se *insatisfeitas* com este comportamento.

«O refeitório parece-vos um bom sítio para se assobiar?» – perguntei eu. Várias crianças responderam-me que não. “Não, o refeitório é para comermos.” (MD) “Mas não está ali nas regras. Não é uma regra. Temos de fazer uma nova regra.” (ER) A ER levantou-se e foi buscar a regra que dizia que não se podia assobiar na sala e diz: “Estás a ver? Aqui só diz que não podemos assobiar na sala.» (Nota de campo, 10 de maio de 2013)

Estas situações permitem-nos, enquanto educadores, levar o grupo a pensar sobre a importância das regras da sala e é muito importante que as crianças ganhem consciência de que têm o direito a participar na vida da sala e que as normas “devem ser aprovadas por

todos aqueles... a quem elas afectam, após uma discussão exaustiva e livre” (Jares, 2002, p. 103) e que, portanto, devem “ser sentidas, discutidas e aprovadas por todos os que formam uma determinada comunidade de convivência” (Jares, 2002, p. 103).

Considera-se que o conselho semanal torna-se um elemento de extrema importância na gestão e resolução de conflitos, uma vez que permite a reflexão cooperada acerca do que aconteceu, num momento *a posteriori*, contudo é importante analisarmos também o modo como os conflitos são resolvidos no momento em que ocorrem, pois estes não são deixados em suspenso para serem resolvidos no diário.

«13h30: Sala A – chamo eu! As crianças vêm a correr para a porta. Enquanto espero a chegada de todos, reparo que o FS e o SG disputam o último lugar. Permaneço a observar o conflito. FS: “Eu sou o último!” SG: “Não, hoje sou eu o último. Sou eu que fecho a porta.” Abro a porta da sala e, enquanto as crianças vão entrando, dirijo-me ao FS e o SG: “Já resolveram?” Olham um para o outro com cara de zangados e peço-lhes: “Sentem-se aqui [nas cadeiras da área da biblioteca] a conversar e juntem-se ao grupo quando já tiverem resolvido tudo.» (Nota de campo, 18 de abril de 2013)

Quando uma ou mais crianças entram em conflito, a estratégia adotada foi a de promover o diálogo. As crianças sentam-se frente a frente, dão as mãos e conversam até chegarem a uma conclusão. Assim, têm a oportunidade de explicarem, à vez, as suas razões e o que verificamos é que estas têm a capacidade de ouvir as razões dos seus pares, explicarem as suas e chegarem realmente a um consenso.

As ocorrências negativas que vão para o diário são aquelas que ocorreram em momento de recreio e que as próprias crianças consideraram como passíveis de serem resolvidas mais tarde ou então as situações que as crianças consideram que devam ser resolvidas em grande grupo, embora já tenham tido uma resolução no momento da ocorrência.

### **A FAMÍLIA – COMO PROCEDER AO SEU ENVOLVIMENTO?**

A família é o “espaço social onde as crianças até então viveram, continuam a viver e em que de forma contínua se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida” (Ferreira, 2004, p. 65).

Sem dúvida de que, é “à escola, como detentora da cultura socialmente dominante e do poder reconhecido, que compete tomar a iniciativa neste diálogo de colaboração” (Gonçalves, 2003, p. 130). O facto de conhecermos cada criança e o seu meio envolvente e a sua família, facilita-nos a compreensão de muitos comportamentos tidos pelas crianças, uma vez que estas, muitas vezes, reproduzem situações vivenciadas anteriormente nos diversos contextos em que estão inseridas.

Para o sucesso de um trabalho coeso com as crianças devemos “agarrar as famílias fazendo-as sentir-se desejadas e bem aceites no contexto da escola” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 117).

Deste modo possibilitamos a convergência de valores entre todos os parceiros educativos e apelamos a um trabalho de cooperação e de tolerância ativa e responsável, que nos permite, enquanto educadores, chegar às realidades sociais de cada criança, reconhecendo e valorizando o seu “eu”.

As oportunidades que “surgem nos momentos em que os elementos da família entregam e vêm buscar as crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p.119) foram sendo aproveitadas para promover o diálogo com as famílias e para nos apercebermos do estado de espírito de cada criança e as perspetivas que estas trazem para a escola ou que levam desta.

Estes momentos são também aproveitados pelos pais para lerem o diário do grupo, verificando os registos dos seus educandos. Nas reuniões que vão sendo realizadas periodicamente surgem também várias oportunidades para as famílias irem percebendo a dinâmica da sala, como também se constituem como grupo de apoio entre si, ajudando a integração de famílias que estão pela 1ª vez na instituição.

«Já estou para lhe perguntar isto a algum tempo. O que é o diário? A minha filha está sempre a falar no diário!» – pergunta a mãe da MIP à educadora. A educadora aponta para o diário e explica a sua função. A mãe da MIP menciona: “Ahh, é que eu não percebia! A MIP está sempre a dizer-me: Mamã, se tu gritares comigo, eu vou escrever no diário. Mamã, se tu fizeres isso, eu vou dizer no diário.» (Nota de campo, 9 de abril de 2013)

A apropriação que esta criança faz do diário é realmente notória, pois esta leva-o até para casa, na relação com a sua mãe e é muito interessante ver que mesmo as crianças mais pequenas apercebem-se da importância deste instrumento de regulação na gestão de conflitos.

Considera-se importante que a educadora explique às famílias como é que os conflitos interpessoais são resolvidos na sala (e fora desta), para que as famílias entendam a importância que é dada ao diálogo nas situações conflituosas.

## **CONCLUSÕES**

A análise do conceito de conflito permitiu concluir-se que este “é uma parte essencial da dialética do desenvolvimento pessoal” (Waller, 1932 citado em Silva, 2003, p. 80) e que, assim sendo, este não deve ser encarado como uma situação a ser abolida. É importante encararmos o conflito como um processo positivo e percebermos que a sua regulação e solução justa leva a resultados positivos.

Relativamente ao papel da escola e do educador de infância conclui-se que os docentes que adotam o MEM têm um papel fundamental no que diz respeito à relação que estabelecem com as crianças.

Outra das conclusões diz respeito à autonomia que é dada às crianças. Este é um aspeto fundamental a analisar na gestão de conflitos interpessoais, uma vez que a autonomia faz com que as crianças pensem sobre as suas atitudes e sobre as consequências das mesmas.

Conclui-se também que o diário e o conselho semanal enquanto instrumentos reguladores utilizados na Metodologia do Movimento da Escola Moderna influenciam a gestão e a resolução de conflitos positivamente, tendo em consideração os registos efetuados ao longo da prática. O que se pretende é que os conflitos ocorram na sua forma mais construtiva e, caso isso não aconteça, é necessário pensar: “De que modo podemos gerir os conflitos, de modo a que as suas consequências sejam construtivas?”

Os instrumentos de regulação que foram analisados permitem também a participação das crianças na resolução dos conflitos, o que leva a que estas conversem sobre o sucedido e cheguem a uma conclusão.

Considera-se também que a família e a escola devem manter uma relação baseada na parceria, na entreeajuda, no apoio e no respeito, para que as crianças sintam que tudo o que se passa ao seu redor está realmente em sintonia.

#### **Referências bibliográficas**

- Caldeira, S.; Rego, I. & Condessa, I. (2007). Indisciplina na sala de aula: um (falso) problema?. In Caldeira, S. (coord.), *(Des)ordem na escola - Mitos e realidades*. (pp. 43-84) Coimbra: Quarteto.
- Coimbra, J. L. (2003). Dimensões sócio-culturais na sobredeterminação da conflitualidade em contextos escolares. In Costa, M. (coord.), *Gestão de conflitos na escola*. (pp. 15-51) Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, Â. M. (2002). *Educação Infantil: espaço de educação e cuidado*. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (pp. 1-18) Petrópolis: Vozes.
- DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, M. T. (2007). A indisciplina, os professores e a sua formação. In Caldeira, S. (coord.), *(Des)ordem na escola - Mitos e realidades*. (pp. 23-42) Coimbra: Quarteto.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num Jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 36, pp. 6-20.
- Gonçalves, C. (2003). Escola e família: uma relação necessária e conflitual. In Costa, M. (coord.), *Gestão de conflitos na escola*. (pp. 98-142) Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência*. Porta: Edições ASA.

Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 139-156) Porto: Porto Editora.

Silva, M. A. (2003). O conflito em contexto escolar. In Costa, M. (coord.), *Gestão de conflitos na escola*. (pp. 53-95) Lisboa: Universidade Aberta.

Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola- práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Livraria Almedina.

Legislação consultada

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo

## DAS RIMAS INFANTIS À POESIA EM GERAL – Um universo por explorar na Educação de Infância

Marta Raquel Ramos dos Reis\* e Mary Katherine Silva\*\*

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\*martaramosreis@gmail.com

\*\*kathysilva@gmail.com

### Resumo

O presente artigo decorre da problemática mais significativa – *a importância das rimas infantis e da poesia na educação de infância* - que emergiu na Prática Profissional Supervisionada (ocorrida em contexto de creche e de jardim de infância) no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar entre os meses de Janeiro e Maio de 2013. A reflexão inicia-se no sentido de evidenciar as diferenças entre estes dois conceitos (rimas infantis e poesia) e de distinguir o tipo de trabalho que pode ser desenvolvido sobre esta matéria em cada uma das valências. Ao longo deste artigo procuraremos ilustrar a nossa prática através da descrição de situações e atividades reais que ocorreram nas duas valências e que permitiram desenvolver aprendizagens integradas e significativas para as crianças sobre esta temática. A pertinência da discussão em torno deste tema justifica-se pela necessidade do profissional de educação de infância compreender como é que a prática que valoriza a exploração de rimas e da poesia contribui para o desenvolvimento de competências significativas, com particular enfoque na área da linguagem.

**Palavras-chave:** crianças, educador de infância, linguagem, rimas infantis, poesia

### Nota Introdutória:

Entre os meses de Janeiro e Maio de 2013 foi possível integrar e conhecer dois contextos educativos e duas valências diferentes – creche e jardim-de-infância – cada um com especificidades muito próprias. No contexto de creche tivemos oportunidade de trabalhar durante quatro semanas com um grupo de 18 crianças entre os 12 e os 24 meses., sendo que no jardim-de-infância, ao longo de treze semanas, foi-nos possível intervir junto de um grupo de 22 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. A problemática sobre a qual nos debruçamos neste artigo e que terá sido o tema sobre qual refletimos de forma mais aprofundada no nosso relatório final - *a importância das rimas infantis e da poesia na educação de infância* -, emergiu durante o estágio na primeira valência, embora se tenha manifestado de forma mais consciente e intencional durante a prática em Jardim de Infância. A forma como as próprias

crianças do jardim-de-infância se relacionaram com o tema, evidenciando-o não só nas atividades que realizavam espontaneamente como no decorrer dos desafios que lhes eram propostos, terá sido o motor que nos conduziu à necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre o assunto, sobre a qual nos debruçaremos neste artigo, focando-nos não apenas na sua importância para o desenvolvimento infantil, mas igualmente procurando definir qual o posicionamento do adulto em relação à mesma. No primeiro ponto deste artigo, **rimas infantis e poesia**, é realizada uma pequena abordagem a cada um destes conceitos, descrevendo o que os distingue entre si, quais foram trabalhados na prática e em que valências. No segundo ponto, **poesia... porquê um universo por explorar?** são apresentadas algumas das razões que se consideram ser a causa do pouco trabalho desenvolvido em torno da poesia nas instituições educativas. No terceiro ponto, **rimas infantis na Creche**, são descritas algumas das atividades desenvolvidas no contexto de Creche que permitiram trabalhar as rimas infantis e quais os benefícios desse trabalho no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No quarto ponto **a passagem a uma poesia mais consciente no JI**, permite ilustrar o trabalho que foi desenvolvido no Jardim de Infância em torno das rimas infantis, quer no espaço de recreio exterior (atividades espontâneas), quer o trabalho realizado com o apoio do adulto e relacionado com a poesia propriamente dita, particularmente através do projeto “*Quem é o Fernando Pessoa?*”. No final deste artigo serão tecidas algumas considerações finais relativas a esta problemática.

## **I. DAS RIMAS INFANTIS... À POESIA: Definição de termos**

Rimas e Poesia são dois conceitos que se confundem frequentemente, parecendo-nos importante começar por fazer um primeiro esclarecimento sobre o significado de cada um deles. Diz-nos Costa (1992, p. 143), que as rimas infantis funcionam como uma introdução à poesia, prendendo-se isso a fatores de ordem psicológica, às suas características formais e principalmente por pertencerem à cultura das crianças. De acordo com o mesmo autor, a designação “rimas infantis” engloba todo um conjunto de texto rimados, utilizados pelas crianças e entre elas, que decorrem do “folclore infantil português de transmissão oral” (Costa, 1992, p. 24). As comuns lengalengas, adivinhas, trava-línguas, provérbios, canções de roda, canções de embalar, entre outras, englobam-se nesta expressão (Costa, 1992, p. 24), sendo que em muitas das atividades desenvolvidas pelos educadores, todos estes conceitos são trabalhados de forma espontânea e até inconsciente.

Inicialmente, as crianças mais pequenas, podem não compreender ainda algumas das palavras que integram as rimas sendo mais sensíveis aos sons, mais precisamente aos padrões sonoros – “a sonoridade das palavras e a presença de onomatopeias, os elementos repetitivos e a brevidade dos textos são outros tantos segredos do seu êxito junto das crianças” (Costa, 1992, p. 29). Ainda segundo o mesmo autor (1992, p. 26), para cada idade das crianças existem rimas diferentes e mais adaptadas, pois à medida que a criança cresce vai-se modificando, tanto ao nível da língua – quando se apropria dos sons, da voz, da fala e progressivamente começa a dominar a morfologia, a sintaxe e a semântica –, como ao nível do seu desenvolvimento pessoal – à medida que gradualmente vai construindo uma noção de si mesma, do outro, do espaço, do símbolo e do tempo.

De acordo com Sarmiento (2000, p. 4), são as crianças quem livremente escolhe o tema das rimas e muitas vezes estas são elaboradas no recreio, longe do olhar dos educadores e pais. “Apesar de a escola ser o seu principal local de exercício, elas manifestam-se especialmente no recreio, longe das regras de disciplina, com meros intuitos lúdicos, se não mesmo irónicos

e subversivos (Sarmiento, 2000, p. 4). Consideramos que isto acontece essencialmente porque as rimas infantis se apresentam como uma linguagem que agrada às crianças, sendo utilizadas como parte de brincadeiras e de forma muito espontânea. Decorrente desta ideia de Sarmiento (2000), somos levados a considerar a importância de o educador dedicar algum do seu tempo a observar as crianças enquanto estas brincam livremente no recreio, pois só desta forma poderá estar desperto para as aprendizagens que lá se proporcionam e tornar a sala de atividades um prolongamento do que é experienciado pelas crianças no exterior.

Já a poesia é uma forma de expressão que não só permite às crianças brincar com as palavras, como também possibilita que comecem a relacioná-las com as suas emoções. De acordo com Guedes (1990, p. 16) com a poesia “a criança vai confrontar-se, a partir das significações das palavras, com a função das suas próprias emoções e da representação do mundo que se elabora lentamente”

Bastos (1999, p. 157), acrescenta que a poesia deve despertar a curiosidade da criança em querer saber mais, porque estabelece inúmeras relações com o mundo que rodeia. Se isto ocorrer, a poesia pode transformar-se numa experiência multidisciplinar e enriquecedora, pois serve de ponto de partida para outros estudos e experiências.

De acordo com o que nos diz Coelho (1984, citado em Bastos, 1999, p. 158), opinião que consideramos essencial na diferenciação entre rimas infantis e poesia, esta última nunca poderá ser apenas caracterizada por um conjunto de rimas e ritmos. “Poesia é arte; é beleza descoberta em algo; é um sentido especial que o mundo adquire de repente; é uma *forma peculiar de atenção* [destaque do autor] que, com simplicidade e verdade, vai até a raiz das coisas para revelá-las de uma nova maneira” (Coelho, 1984 citado em Bastos, 1999, p. 158). Pode-se então concluir que as rimas infantis são uma das muitas formas de poesia e que pelo seu ritmo e musicalidade constituem um foco de interesse para as crianças em idade pré-escolar, porque nesta fase “as crianças mantêm ainda uma forte relação lúdica e exploratória com a língua” (Bastos, 1999, p. 182).

Descodificados estes dois termos, é fácil constatar que as rimas infantis foram trabalhadas nos dois contextos em que decorreu a nossa Prática Profissional Supervisionada – Creche e JI, embora apenas neste último contexto, pela prática desenvolvida com as crianças, se terá começado a desenvolver uma noção de poesia mais consciente.

## **2. POESIA... Porquê um universo por explorar?**

Segundo Guedes (1990, p. 13), a poesia é um género literário que se considera um luxo e que não está acessível a todos, apenas aos leitores mais dotados. “A poesia não se “vende” [destaque do autor] bem, ela está mal difundida numa sociedade que recusa uma linguagem que põe questões” (Guedes, 1990, p. 13). Na sua opinião, esta ideia da poesia enquanto algo que não é acessível a todas as pessoas, pode condicionar a mentalidade dos educadores de infância e conduzir à ideia de que as crianças ainda não são capazes de descodificar a mensagem que a poesia pretende transmitir. Em idade pré-escolar, mais importante do que realizar um trabalho exaustivo em torno da compreensão do texto, interessa a apresentação de uma diversidade de propostas (Bastos, 1999, p. 180). As crianças devem poder contactar com diferentes poemas e rimas infantis, no sentido de alargarem o seu leque de opções de leitura e de potenciarem o gosto pela poesia.

Outra das razões para que a poesia não seja trabalhada em muitas salas de atividade pode dever-se ao facto dos próprios educadores não terem sido sensibilizados para este género literário. “É um facto indiscutível que dificilmente se ama o que se desconhece e que para transmitir uma emoção é preciso senti-la” (Bastos, 1999, p. 157). Se os educadores nunca tiveram contacto com poesia, nem sentem ligação com esta forma de escrita, dificilmente vão querer trabalha-la nas suas salas.

Meireles (1984, p. 30) afirma que a criança é mais poética do que aquilo que se imagina e para que este trabalho em torno da poesia tenha significado para todas as partes envolvidas, é necessário que o adulto tenha um pouco de criança em si mesmo, para que possa contactar com a infância e a criança tenha também uma parte de adulto em si, para poder aceitar o que o educador lhe oferece.

### 3. AS RIMAS INFANTIS NA CRECHE: EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA

*“Quando eu era pequenino*

*Cantavam para eu dormir.*

*Foram-se o canto e o menino.*

*Sorri-me para eu sentir!”*

*Fernando Pessoa<sup>1</sup>*

Segundo Canez (2008, p. 21), é sobretudo na primeira infância que a criança começa a aprender palavras e a reconhecê-las, associando-as a determinados sons ou movimentos. É este primeiro contacto com a linguagem que mais tarde a ajudará a expressar-se oralmente e de forma autónoma.

Diariamente, na sala de atividades de creche onde foi realizada a prática profissional supervisionada, era frequente a utilização de CD's de música e mais frequente ainda a educadora cantar para as crianças, quer para o grande grupo, quer para uma única criança, de forma individual e ao seu colo. “O ritmo, a harmonia, a beleza da melodia, as palavras carinhosamente entoadas (...), mas, sobretudo, o suporte rico do ritmo, a poesia da palavra e a mensagem que dela emana, são fatores decisivos na formação da criança” (Canez, 2008, p. 22). Em qualquer uma das canções cantadas às crianças estes elementos estavam presentes, principalmente quando era o próprio adulto a cantar, pois o carinho entoado nas palavras tornava-se mais acentuado. Durante os tempos de brincadeira livre e nos momentos de transição entre os vários momentos da rotina houve da nossa parte a iniciativa de introduzir novas canções, das quais grande parte continha rimas infantis. Segundo Rodrigues (2007, p. 30), a canção pode ser considerada uma atividade e um recurso. No mesmo sentido, Costa (1992, p. 25) acrescenta que as rimas infantis cantadas são as que mais resistem ao longo do tempo, pois a música age como meio de transmissão das mesmas e estas mais facilmente ficam retidas na memória das crianças. Ao longo da prática, muitas crianças tentavam reproduzir as letras das canções e algumas já sabiam mesmo verbalizar certas palavras. A utilização de gestos para acompanhar as canções ajudava a que as crianças percebessem o sentido das

---

<sup>1</sup> Pessoa, F. (1979). *Quadras ao Gosto Popular*. Lisboa: Ática.

mesmas e ao ouvir e ver repetidamente os gestos, imitavam-nos, desenvolvendo assim a motricidade global.

O professor de Música, que se dirigia à sala uma vez por semana, recorria a várias lengalengas para dinamizar as suas sessões. Nessas lengalengas era possível identificar palavras que rimam, o que conferia um ritmo à própria lengalenga. De acordo com o que nos diz Canez (2008, p. 45), a ligação da poesia à música valoriza elementos fonológicos e morfossintáticos de cada verso, contribuindo então para o ritmo e para a rima.

Outro ponto a referir no contexto de Creche prende-se com as canções de embalar, pois durante o tempo da sesta, as crianças adormeciam e dormiam sempre escutando canções de embalar gravadas. Segundo Canez (2008, p. 22), as canções de embalar são vistas como formas poéticas, nas quais a criança contacta com elementos essenciais da formação da linguagem. “A repetição de sons (ó-ó...), palavras familiares [bebé, menina, ursinho], frases breves (...), diminutivos (...) que, associados ao movimento, musicalidade e ritmo, conferem a este género da Literatura Oral e Tradicional a sua originalidade e universalidade” (Canez, 2008, p. 22). Nessas canções é possível observar algumas dessas características, que permitem que a criança contacte com elementos que a permitem ir formando a sua linguagem. Além do mais, normalmente, o texto da canção de embalar, tem palavras que rimam e que permitem a brincadeira com as próprias palavras.

Para terminar fica uma ideia importante e que permite a passagem para a valência de II, na qual todo este trabalho deve continuar e onde a poesia, em alguns momentos, já começa a dissociar-se da canção. Aos ouvidos da criança “a poesia ainda indissociável da música surge como instrumento pedagógico fundamental para a preparação do futuro que se deseja harmónico e saudável” (Guimarães, s.d. citado em Canez, 2008, p. 33).

#### 4. A PASSAGEM A UMA POESIA MAIS CONSCIENTE NO JI

*A poesia ficaria para as crianças se aproximarem da prosa futura;*

*que a poesia é, por certo, qualquer coisa de infantil,*

*de mnemónico, de auxiliar e inicial.*

*Fernando Pessoa<sup>2</sup>*

No contexto de JI foram várias as abordagens realizadas tendo como pano de fundo esta problemática. No que diz respeito às rimas infantis e ao desenvolvimento das mesmas em espaços menos formais – particularmente nos recreios -, houve oportunidade de observar várias brincadeiras que envolviam momentos de exploração de rimas infantis. Como já foi referido anteriormente, o recreio é um espaço que potencia estas aprendizagens, porque nele existe grande transmissão de conhecimentos entre as crianças. Segundo Sarmento (2000, p. 5), o recreio funciona como um segundo espaço de aprendizagem, paralelo à sala de atividades, cujos rituais e condutas são muito próprios. No recreio “aprende-se uma

---

<sup>2</sup> Pessoa, F. (1982). Livro do Desassossego. Lisboa: Ática.

linguagem que integra a palavra e o corpo e determina tanto as regras do jogo como as da socialização infantil” (Sarmento, 2000, p. 5). No recreio foi possível, em vários momentos, brincar com as crianças e simultaneamente trabalhar rimas associadas ao jogo, como por exemplo através do tradicional jogo do lencinho. No entanto, com este exemplo, pudemos observar que as crianças fizeram uma alteração da letra original da rima, cujo verso era “*Quem olhar para trás ...Leva um grande bofetão*” para “*Quem olhar para trás...Vai levar com um ananás*”. Ficou por saber o que motivou a alteração da letra, embora seja interessante constatar que as crianças arranjaram uma palavra que rimasse com a palavra final do verso anterior. Intuitivamente as crianças perceberam que as palavras que rimam, são aquelas cujo som final é o mesmo. Neste tipo de jogos, “rima, jogo e regras são todos a mesma entidade: o jogo dura o tempo da rima, que não é mais do que a súmula das regras do jogo... tão circular como uma dança de roda” (Sarmento, 2000, p. 51). Esta última citação vai ao encontro do que Jean (2002, p. 29) enuncia, porque saber uma rima ou um poema de cor implica envolver o próprio corpo mais do que apenas a memória. “A poesia é vizinha do canto, mas ainda mais da dança” (Jean, 2002, p. 29).

Também no recreio, foram dinamizadas com as crianças as chamadas cantigas de roda. De acordo com Sarmento (2000, p. 27), estes jogos de roda conjugam texto, música, movimento e história narrada. As crianças incorporam personagens e alimentam mais uma vez o seu imaginário. Algumas das rimas desta atividade integravam ainda outra potencialidade, que muitas outras do mesmo género também abarcam: a falta de sentido, o chamado *nonsense*. Como nos diz Sarmento (2000, p. 4), estas quadras sem significado levam a criança a interrogar a própria linguagem, à exploração simbólica de várias palavras que não possuem um referente concreto. Aqui ocorre uma “mera exploração musical da palavra” (Sarmento, 2000, p. 22). Esta é outra das características que torna o mundo das rimas infantis tão fantástico, estas são aceites sem interrogações de ordem lógica, estando abertas à adaptação de cada enunciador (Sarmento, 2000, p. 22).

Outro tipo abordagem que as crianças (geralmente as raparigas) davam às lengalengas, também presenciadas no exterior da sala de atividades, refere-se às lengalengas com palmas. De acordo com Sarmento (2000, p. 61), as lengalengas com palmas são um jogo de duos, baseado numa rima ou cantilena associada a um esquema de palmas previamente conhecido por ambos os intervenientes. Neste jogo não há vencedores, o objetivo é enunciar corretamente a rima, enquanto se realiza a coreografia gestual. Este tipo de jogos deve requerer especial atenção por parte dos educadores porque crianças que se neguem à sua realização por “dificuldades de coordenação, concentração ou articulação, poderão estar a fornecer indícios de eventuais problemas psico-motores até ao momento indetectados” (Sarmento, 2000, p. 62). Mais uma vez se destaca a importância das rimas infantis no desenvolvimento das crianças, visto que estas rimas, concretamente, relacionam a linguagem (expressão oral), com a noção e experimentação do espaço e com a capacidade gestual.

Ao longo da PPS em JI, foram ainda dinamizadas algumas atividades recorrendo a lengalengas. “A regularidade métrica das lengalengas apoia-se maioritariamente na rima e a sua estrutura baseia-se nem encadeamento em pergunta-resposta ou numa enumeração regressiva” (Sarmento, 2000, p. 77). Assim, a título de exemplo, nos momentos de transição para o almoço, as lengalengas eram várias vezes utilizadas. O adulto iniciava o verso da rima e as crianças, à vez, completavam-no, enunciando a parte correspondente. Assim que davam a resposta, mais uma vez em jeito de desafio, podiam sair para ir almoçar. As crianças riam, trabalhavam a memória, a linguagem e sentiam-se pertencentes a um jogo.

Além de todas estas rimas infantis exploradas, quer no recreio, quer na sala de atividades, passámos a uma exploração mais aprofundada de alguns poemas de autores portugueses. Logo após a primeira semana de intervenção no jardim-de-infância percebeu-se que a poesia

não era um género muito escolhido pelas crianças na biblioteca da sala. Neste sentido, propôs-se trazer para a sala um livro de poemas do Fernando Pessoa, intitulado “Fernando Pessoa para crianças”, tendo de imediato surgido a questão “Quem é o Fernando Pessoa?”. Desta forma surgiu um projeto de estudo, que seguiu a metodologia de trabalho de projeto e passou pelas suas diferentes fases. Ao iniciar o projeto sobre “Quem é o Fernando Pessoa?” questionou-se as crianças sobre quem pensavam ser este poeta. É interessante perceber que ocorreram dois tipos de resposta: as das crianças que ainda não percebiam que Fernando Pessoa era um poeta e as das crianças que já percebiam que Fernando Pessoa era um poeta. É sobre estas últimas que nos queremos debruçar, pois através delas são-nos dadas algumas informações sobre algumas das noções que as crianças já tinham, quer sobre o que é um poeta, quer sobre este poeta em específico. No quadro abaixo é possível visualizar essas ideias:

Quadro 1: Ideias sobre “Quem é o Fernando Pessoa?”.

“Quem é o Fernando Pessoa?”	
“O Fernando Pessoa são poemas”	“Faz poemas”
“É um poeta”	“Tem um nome que é Ricardo Reis e o meu primo também se chama assim”
“O Fernando Pessoa faz coisas que são importantes”	“É muita gente, muitas pessoas”

Fonte: elaboração própria com dados decorrentes de conversa informal, com as crianças.

Segundo Guedes (1990, p. 39) esta espécie de *brainstorming*, que consiste na primeira fase da metodologia de trabalho por projetos, tem como objetivo ver que herança traz a criança, o seu “*stock de conhecimentos*” (Ferreira, 2004, p. 66). Pela sua análise deste quadro, verificamos que no início deste processo já algumas crianças tinham ideia de quem era Fernando Pessoa, do que faz um poeta e mesmo da alusão aos seus heterónimos. No início deste projeto, foi nossa questão de partida, a mesma de Cañamero (2002):

*Porque não saberão de cor as nossas crianças (...) – elas, que aprendem sem esquecer tudo o que lhes for transmitido com paixão – Pessoa e Camões, Eugénio, Herberto e Sophia, entre outros? A geração que por aí anda alheada do sublime poético, é vítima de um crime – de roubo de património e de identidade cultural (Cañamero, 2002, p. 11).*

Ao longo deste projeto fizemos várias descobertas sobre a vida deste poeta e a época em que viveu. No entanto, como o projeto partiu de um interesse baseado numa proposta que foi lançada ao grupo (ler e explorar poemas do Fernando Pessoa), antes de partirmos à descoberta da vida de Fernando Pessoa, as crianças tiveram oportunidade de contactar com a sua obra. Esta opção deveu-se também à necessidade, identificada no início da intervenção, de contactarem com um tipo de texto diferente da narrativa convencional. Os poemas de Fernando Pessoa trabalhados fazem parte da poesia tradicional<sup>3</sup>. Estes poemas articulam “ritmo e repetição, quer por acumulação de informações, quer construindo uma determinada

<sup>3</sup> Denominação atribuída por Bastos (1999).

sequência “narrativa” [destaque do autor], eventualmente associados ao *nonsense*” (Bastos, 1999, p. 183). Tal como enuncia Bastos (1999, p. 183), estes poemas caracterizam-se por, através das informações que vão dando, contarem uma história, que por vezes pode conter até alguns aspetos sem sentido. A título de exemplo, Dois dos poemas de Fernando Pessoa que explorámos e que se enquadram nesta categoria são: No comboio descendente... e Havia um menino. Tal como foi mencionado anteriormente, ambos os poemas contam uma história, o que facilita a interpretação da mensagem dos mesmos, pelas crianças. Além de brincarem com as palavras e da sua dimensão “fónico-rítmica” (Bastos, 1999, p. 161), estabelecem também uma ligação com o real, que pode ser mais explicitamente explorada, na medida em que é algo mais concreto. Ainda segundo o mesmo autor (1999, p. 162), no trabalho de iniciação à poesia (ou em momentos mais avançados) devem constituir-se como pontos de referência para o educador, a função lúdica dos poemas, o jogo com as palavras e a sua musicalidade, o som e o ritmo e os múltiplos caminhos do significado. Por essa razão, ao explorar o poema “No comboio descendente” tentou-se, através das várias atividades propostas, abordar alguns destes pontos, Primeiramente e tal como já foi mencionado, aliou-se novamente a poesia à canção, visto que alguns destes poemas foram musicados. O facto de as crianças perceberem que os poemas podem dar origem a canções foi uma aprendizagem muito significativa<sup>4</sup>. “A sonoridade das palavras e o ritmo com que são ditas formam, para a criança, uma linguagem especial que as atrai e diverte” (Costa, 1992, p. 31). O primeiro poema foi também trabalhado ao nível de interpretação de texto. No entanto e segundo nos diz Bastos (1999, p. 160), os poemas estão abertos à experiência de vida do leitor, jogam com experiências exteriores e a sua interpretação não é rígida, nem igual para todas as pessoas. Assim, ao discutirmos o poema em grande grupo, teve-se sempre presente esta premissa, no sentido de valorizar todas as interpretações e ideias apresentadas pelas crianças. Como o próprio poema remete para situações/locais reais, foi feita uma ligação à área de conhecimento do mundo, no sentido de identificar os próprios locais no mapa de Portugal.

Como foi referido anteriormente, sendo que a poesia deve constituir-se numa experiência multidisciplinar, este foi um caso em que através da literatura foram trabalhadas várias áreas de conteúdo e vários domínios (área de expressão e comunicação - domínio da expressão musical e domínio da linguagem oral e abordagem à escrita - e área de conhecimento do mundo).

Como as várias atividades que foram sendo realizadas giravam em torno destes poemas, as crianças começaram a memorizá-los. Então, passou a ser comum, em vários momentos da rotina, as crianças dizerem os poemas umas às outras. De acordo com Bastos (1999, p. 179), ler/ouvir poesia implica também dizer poesia, porque devemos ter sempre em conta o carácter oral da linguagem. “A poesia é por natureza e desde as suas origens, memória da linguagem falada” (Bastos, 1999, p. 179).

Ainda na sequência da realização do projeto sobre “*Quem é o Fernando Pessoa?*” criámos um ficheiro sobre a vida do poeta e uma das crianças sugeriu que se fotocopiassem os poemas lidos e explorados para constarem do ficheiro e serem posteriormente consultados. Segundo Bastos (1999, p. 180), a existência de um ficheiro deste género na sala de atividades é uma estratégia que pode facilitar o trabalho desenvolvido, porque possibilita a organização dos poemas segundo alguns critérios. Neste caso os poemas foram organizados por autor, embora também pudessem ser arquivados por temas, por exemplo. Ainda de acordo com o que nos diz a autora, este pode ser um material a permanecer na sala para ser enriquecido pelo grupo, ao longo dos anos. Segundo Meireles (1984, pp. 145-146), as bibliotecas infantis além de fornecerem uma grande variedade de leituras às crianças, podem também dar

informações valiosas ao educador, porque quando a criança escolhe um livro, pode estar a mostrar o seu interesse por um género literário em específico. Foi exatamente a partir desta observação<sup>5</sup>, que pudemos perceber que as crianças não escolhiam muitos livros de poesia e que após começarmos a explorar este género literário as escolhas pelos livros de poesia aumentaram significativamente:

*Era hora do lanche. Assim que as crianças terminavam de lanchar, levantavam-se, limpavam a sua mesa e arrumavam a cadeira. A seguir, iam à casa de banho e quando voltavam para a sala, podiam ficar na biblioteca, enquanto a assistente operacional não as acompanhava ao recreio. A FS, pegou no livro de poemas de Fernando Pessoa e pediu que os restantes colegas, que estavam na biblioteca, se sentassem no chão. Seguidamente começou a dizer o poema “Havia um menino” em voz alta, para que quem quisesse pudesse ouvi-la. (Nota de campo de 12 de abril de 2012)*

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

De acordo com Bastos (1999, p. 182), a maioria das criações poéticas das crianças, que muitas vezes são inesperadas e surpreendem os adultos, são resultado da tendência natural das crianças para personificar o mundo. “Trata-se de uma utilização não consciente e não reflexiva dos recursos metafóricos da linguagem, de acordo exatamente com as características da idade infantil, situação distinta da verdadeira criação poética do adulto” (Bastos, 1999, p. 181). Apesar de concordarmos com esta afirmação, pensamos que no final de todo este processo, a consciencialização das crianças acerca da poesia e do discurso poético aumentou significativamente e que quando as crianças são capazes de exteriorizar o que estão a fazer revela que entendem alguns mecanismos de formação de rimas (que as palavras rimam porque os últimos sons das mesmas se repetem, por exemplo). Esta nossa convicção relaciona-se com a já verbalização do pensamento que a criança está a construir e não apenas da rima em si: “*Olha Marta, Maria rima com ria. Ia ia. É uma rima.*” (MSM)

Consideramos que promover na sala de creche e de jardim-de-infância a possibilidade de as crianças escutarem rimas, explorarem canções, brincarem com as palavras e descobrirem a poesia é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e consciência da mesma. Numa segunda fase, contribui para incentivar a fruição de um género literário tantas vezes negligenciado, como é o caso da poesia. Em última análise, apela para o desenvolvimento e conhecimento do eu, das emoções e do pensamento, possibilitando igualmente a articulação das várias áreas de conteúdo.

Outro aspeto que interessa ressaltar, é o papel do adulto que no desenvolvimento desta matéria nos parece fulcral, uma vez que é a ele que lhe cabe mobilizar todas as possibilidades que as rimas e a poesia oferecem, ampliando-as e tornando-as oportunidades para o desenvolvimento integral da criança.

O trabalho desenvolvido foi mobilizador de várias aprendizagens e consideramos que resultou em momentos de satisfação para todas estas crianças, sendo isso um aspeto motivador de continuidade. Terminamos fazendo nossas as palavras de uma das crianças: “*Eu adorei fazer este projeto. E eu agora adoro poemas*” (AC)

---

<sup>5</sup> Articulada com dados fornecidos pela educadora cooperante.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cañamero, G. (2002). *Com o poema no corpo*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Canez, A. (2008). *Canções de embalar: cultura e tradição: um estudo sobre (con)textos da maternidade na (e)terna lírica popular*. Lisboa: Edições Colibri.
- Costa, M. J. (1992). *Um contingente poético esquecido. As rimas infantis*. Porto: Porto Editora.
- Guedes, T. (1995). *Ensinar a poesia*. (2ª Edição). Lisboa: Edições ASA.
- Jean, G. (2002). Poesia e imaginário para as crianças de hoje. In A. Mesquita (coord.). *Pedagogias do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil (26-30)*. Lisboa: Edições ASA.
- Meireles, C. (1984). *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Rodrigues, P. F. (2007). *Dizeres silenciosos: Expressão musical, uma prática em movimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, C. (2000). *Rimas infantis: a poesia do recreio*. Porto: Edições Afrontamento.

# “AQUI NÓS PARTICIPAMOS!” A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Ana Cláudia Martins Ribeiro\* e Sónia Maria Costa Cabral\*\*

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\* ana.claudia.ribeiro23@gmail.com

\*\* soniacabral.email@gmail.com

## Resumo

A participação das crianças tem assumido, nas últimas décadas, uma maior importância quer social quer cientificamente, uma vez que estas fazem parte de uma categoria social de tipo geracional que as caracteriza como um grupo minoritário cujo estatuto social é considerado (ainda) inferior em relação aos grupos dominantes. Por conseguinte, pode afirmar-se que estamos na presença de uma situação de exclusão da participação plena das crianças na vida social (Sarmiento & Pinto, 1997). Ao longo deste trabalho pretendemos descodificar a imagem que está associada às crianças como *hóspedes temporários*, que habitam um espaço destinado ao mundo dos adultos: as instituições educativas (Tomás & Gama, 2011), ou no caso específico deste artigo, na Creche e no Jardim de Infância. O objetivo que se pretende alcançar é o de perceber se a realidade vivenciada na prática é a única existente ou se, por sua vez, concorrem outras versões contraditórias no que diz respeito à visão da criança como sujeito ativo na Educação de Infância. No decorrer da Prática Profissional Pedagógica, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, confrontámo-nos com uma relação de parceria entre crianças e adultos, na qual era evidente o *entrecruzar de olhares*. Ao verificar que a sua voz era ouvida e que a necessidade e o direito à participação eram considerados como obrigatórios, afirmamos que o direito à educação poderá ser ampliado de forma a significar para *todas* as crianças uma educação com qualidade, em que reine o verdadeiro significado da palavra participar.

**Palavras – chave:** Participação das crianças; Creche e Jardim de Infância; Educação Pré-escolar.

## INTRODUÇÃO

*“A participação infantil é (...) um direito civil e político básico para todas as crianças e é, portanto, um fim em si mesmo”.*

(Crowley, citado em Fernandes, 2009, p. 117).

O presente artigo surge da análise reflexiva e crítica da Prática Profissional Supervisionada realizada no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano letivo 2012/2013, que decorreu em duas instituições educativas e em valências distintas: Creche e Jardim de Infância.

Uma das grandes questões que surgiu na prática de Creche foi coincidente com a prática de Jardim de Infância - em ambos os contextos, apercebemo-nos de que estávamos perante o facto de as “vozes” das crianças serem efetivamente ouvidas e as suas ações consideradas fundamentais para a (re)construção do seu processo educativo. Da experiência vivida surge uma temática: a participação das crianças na Educação de Infância.

Os principais objetivos deste artigo são: (i) desconstruir a ideia de infância como categoria homogénea no decurso de uma experiência de prática profissional supervisionada; (ii) descrever e analisar as crianças em contexto de creche e Jardim de Infância como atores com ação, vez e voz; e (iii) descrever e refletir criticamente sobre a ação pedagógica desenvolvida na prática.

O trabalho está organizado em quatro partes distintas. Primeiro, será apresentada a relação entre os conceitos inerentes ao tema: infância, crianças e participação. Na segunda parte, uma breve caracterização do contexto e dos sujeitos de investigação. A terceira parte corresponde à análise do lugar ocupado pelas crianças dos contextos, de forma a perceber qual a sua posição face ao adulto-educador. Na quarta parte, divulgaremos as considerações finais, que revelam as principais conclusões acerca do lugar das crianças durante a prática de Creche e de Jardim de Infância.

### **Infância, Crianças e Participação: unidos ou distantes?**

A definição dos conceitos de Infância, Crianças e Participação que aqui se apresenta poderá dar uma possível resposta ao objetivo colocado anteriormente se, de certa forma, existir correlação entre os mesmos.

Começando pelo primeiro conceito – Infância – tal como refere Ferreira (2010), pode ser entendida “como uma categoria socio-histórica geracional, como uma estrutura geracional e como um espaço social dentro do qual as crianças, enquanto actores individuais e colectivos empenhados em agir nos seus mundos de vida se constituem activamente como crianças” (pp. 154–155). A partir desta definição, sobressaem desde já três palavras que poderão caracterizar as crianças: são atores que participam nos seus mundos de vida; são individuais,

tendo em conta as suas características, formas de expressão e de participação; são coletivos, uma vez que são elas que “criam a sua própria ordem social infantil” (Ferreira, 2004, p. 97).

Sendo a infância a *casa* onde vivem as crianças, estes dois conceitos encontram-se à partida relacionados, na medida em que é “o conceito de infância que reconhece as crianças como uma realidade humana diferente dos adultos” (Rocha, Ferreira & Neves, 2002, p. 36). Assim, o conceito de criança pode ser entendido se tivermos em consideração os três aspetos em que as conceções de infância podem variar: nas “*fronteiras*”, isto é, quando é que começa e acaba a infância; nas “*dimensões*”, ou seja, nas diferenças existentes ao nível dos atributos que caracterizam as crianças e os adultos; nas “*divisões*”, visto que desde o nascimento até à juventude a infância é subdividida em vários períodos de desenvolvimento diferentes (Rocha et al., 2002, p. 37, destaque das autoras).

O lugar que é então atribuído às crianças face à posição dos adultos permite-nos concluir o seguinte: sendo a criança considerada como ator social competente, esta pertence a uma categoria social de tipo geracional independente da dos adultos pois, tal como foi descrito anteriormente, existem *fronteiras* que separam estas duas categorias. Por conseguinte, consideramos que foram estes limites de idade da infância que levaram ao estabelecimento dos direitos da criança, no sentido de também esta categoria ver declarada algumas das respostas face às necessidades específicas que apresentam, como qualquer outro grupo em particular. A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), ratificada por Portugal em 1990, bem como “toda a legislação e instrumentos jurídicos que se reporta às crianças (...) é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de ser titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 192).

Embora a CDC tenha marcado o ponto de viragem no que diz respeito aos direitos de proteção e de liberdade da criança, até que ponto os seus direitos são verdadeiramente cumpridos? É relativamente a esta situação que se verificam mais controvérsias associadas à infância enquanto construção social, porque “as crianças continuam a não ter uma existência substantiva enquanto grupo social particular” (Tomás, 2007, p. 1). O grave problema que aqui se apresenta reside no facto de não serem reconhecidas a individualidade e personalidade de cada criança, bem como os outros fatores sociais específicos, tais como “posição de classe, género, etnia, ou cultura, que permitem pensar a infância como uma construção social, que se distingue dos outros grupos e categorias sociais” (Sarmiento & Pinto, 1997, p. 23).

Ao longo deste trabalho, teremos também em consideração a infância como sendo um grupo social de tipo geracional particular e foi por esta razão que tivemos presente a intenção de reconhecer as diferenças individuais e ter em consideração os seus pontos de vista.

Desta forma, é urgente “desconstruir (...) a ideia de infância como categoria homogénea e discutir o próprio processo de construção de imagens e representações associadas à infância e às crianças” (Tomás, 2007, p. 1). Como podem as crianças ser identificadas como iguais entre si? Como podem ser as suas vozes escutadas da mesma forma? De entre um universo tão vasto que são as crianças, como pode a palavra homogeneidade caracterizá-las? Muito pior

do que isso, “as crianças foram, e continuam a ser, consideradas pela sua *negatividade constituinte* e não como actores sociais” (Tomás, 2007, p. 1).

A natureza paradoxal que está associada à infância deixa-a numa posição frágil porque, se por um lado a CDC veio proclamar um conjunto de direitos que pretendem dar às crianças uma melhoria das suas condições de vida, por outro, existem concepções de infância que não permitem que esses direitos sejam verdadeiramente postos em prática. Consideramos a infância um grupo social com uma expressão autêntica, ao qual deve ser atribuído o respetivo valor e lugar na sociedade. Contudo, a dificuldade em “atribuir à infância o seu espaço social enquanto categoria ou grupo social” (Tomás, 2007, p. 16) é também um grave problema identificado. Comparamos este paradoxo em que se encontra a infância com um jogo cuja vitória não aparece e o empate não apresenta um verdadeiro equilíbrio. Em termos legais, as crianças já viram (quase) estabelecidos os seus direitos, mas a verdade é que cada vez mais se assiste a uma sociedade que inibe as suas ações e oculta as suas vozes. Apresentamos agora, segundo as palavras de Pollard, algumas das imagens que colocam a infância neste trocadilho de posições:

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas pelas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a independência, mas deseja-se que tenham um comportamento autónomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas ‘soluções’ originais para os problemas. (Pollard, citado em Sarmiento & Pinto, 1997, p. 13)

A par das controvérsias legislativas que foram referidas primeiramente, são estas situações em concreto que, tal como referem Sarmiento et al. (2007), “funcionam como obstáculos para a construção de espaços de participação infantil” (p. 190).

De acordo com as investigações que têm sido feitas, a situação atual da infância em Portugal leva-nos a assistir a constantes *avanços* e *retrocessos* que, se para nós adultos não se apresentam como nada compreensíveis, o que dirão crianças quando confrontadas com o não cumprimento das normas e valores da sociedade em que vivem? Felizmente, e ao contrário das imagens que atrás identificamos, no trabalho de intervenção concretizado, as crianças eram vistas como *importantes*.

Reconhecemos que seja um processo longo, o de conseguirmos incluir todos os valores, as normas e os estilos de vida das crianças na nossa prática diária. No entanto, sendo as crianças agentes ativos e “dotados de capacidades de integração, comunicação e participação, relativamente à sociedade e à cultura em que vivem” (Pinto, 1997, p. 45), somos da opinião que deve ser feito um *esforço*, de parte a parte, para se conseguir estar perante um contexto onde é possível observar as crianças a participarem ativamente.

Sendo a participação das crianças a problemática a desenvolver neste artigo, foi com alguma surpresa que descobrimos que os direitos relacionados com esta categoria são os que apresentam um peso “mais ténue” (Soares, 1997, p. 82). Consideramos que os direitos à

participação são a base de todos os outros, porque só quando a sua voz é reconhecida é que conseguimos perceber *quem são, o que precisam, o que gostam, qual o lugar* das crianças no mundo e na infância.

Após toda a multiplicidade de perspetivas existentes em torno do conceito de participação, neste artigo adotaremos a seguinte: participar significa “influir directamente nas decisões e no processo (...), um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás & Gama, 2011, p. 3). Dito pela voz das crianças de JI, participar “*é fazer as coisas todos juntos!*” (T.C.).

A participação das crianças é também referida num dos documentos orientadores da prática para os Educadores de Infância – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Aqui encontra-se referido que:

O planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma. (Ministério da Educação, 1997, p. 26)

De acordo com esta perspetiva, também consideramos as crianças como a *base* para a construção do planeamento, bem como para todo o trabalho em que se rege a prática, porque as suas ações, vozes, ideias e necessidades devem integrar todo o processo de aprendizagem.

### **Caracterização do contexto e dos sujeitos de investigação**

O primeiro momento da Prática Profissional Pedagógica decorreu na valência de Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada em Lisboa, onde contactamos com um grupo de catorze crianças, com idades compreendidas entre os 15 e os 21 meses. Em Jardim de Infância, a prática teve lugar numa instituição privada também situada em Lisboa e o grupo era composto por um total de dezassete crianças, entre os 3 e os 5 anos.

Os dois grupos de crianças encontravam-se em diferentes níveis de desenvolvimento e períodos da infância distintos. Como tal, e de forma a dar resposta às suas particularidades e interesses individuais, foi necessário descobrir as “múltiplas vozes” (Tomás, 2008, p. 392) e atitudes com que cada uma delas se expressava, para podermos planear a ação pedagógica, tendo em conta as “interpretações infantis dos respectivos mundos de vida” (Sarmiento & Pinto, 1997, p. 25). Com este pré-requisito cumprido, cada uma das catorze e dezassete crianças que constituíam os respetivos grupos iria “aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele” (Portugal, 2008, p. 33) com a sua voz, enquanto ator social do seu próprio processo de aprendizagem.

### **Qual o lugar das crianças nos contextos?**

Considerando não só o/a educador/a de infância como agente responsável pela tomada de decisões, as crianças serão também vistas como coparticipantes, podendo interferir nas “escolhas de vida e [nos] seus futuros” (Oudenhoven & Wazir, 2007, p. 78). Será então necessário perceber qual o seu lugar dentro da sala de atividades.

Ao pensar em cada um dos contextos, em separado, foi tido em consideração “a multivariabilidade sincrónica dos níveis e fatores que colocam cada criança numa posição específica na estrutura social” (Sarmiento & Pinto, 1997, p. 23).

Posto isto, o lugar das crianças em Creche é, entre outras dimensões, o de descoberta e exploração do espaço-sala e materiais, do lugar e do papel dos adultos, bem como dos elementos que fazem parte do seu *grupo de pares*. Em Jardim de Infância, o lugar das crianças é o de autores que constroem as suas próprias obras de arte, sendo igualmente responsáveis por dar um rumo às aprendizagens que pretendem levar a cabo.

A observação e a vivência académica e (pré) profissional permitem afirmar que os lugares ocupados pelas crianças em Creche e Jardim de Infância eram os de atores sociais, com expressão própria ao nível das decisões e dos processos de concretização da prática educativa.

As crianças do contexto de JI tinham já intrínseco o conceito de participação nos processos educativos. No entanto, para que as crianças desfrutem deste nível de participação com quatro anos, pensamos que tal terá de ser um processo que já as acompanha desde a Creche, ou seja, de ano para ano foram abertas as *portas* que lhes permitiram entrar um futuro que desse continuidade ao passado. É um *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004) que não se esgota e que lhes permite afirmarem-se cada vez mais num grupo social de carácter particular a que chamamos de infância. Por outro lado, ao longo da prática, aprendemos também que esse poder de afirmação só está garantido quando as crianças têm liberdade para dizer: “*Sim, eu participo!*” ou “*Não, não quero participar!*”.

É certo que, por vezes, as necessidades físicas (fome, cansaço, etc.), bem como o desejo de brincar determinam as capacidades de concentração e de pensamento das crianças, *falando* mais alto do que tudo o resto. Segundo Moreira (2010), o tempo de lazer associado ao tempo de exploração livre é fundamental (p. 95). Este deve “circunscrever um conjunto de actividades e ocupações resultantes dos actos de escolha por parte das crianças” (*idem*).

Significa isto que, face a estas situações em que as crianças nos apresentam um “Agora não!”, tal não significa que não estão a participar. Muito pelo contrário, significa que têm liberdade para o dizer; têm liberdade para falar e tomar as suas próprias decisões.

É essencial compreender o porquê das respostas das crianças, em vez de jugá-las com expressões que afirmam: “*Nunca querem fazer nada!*” ou “*Só querem é brincar!*”.

Ser compreensivo é não deixar as crianças no silêncio, quando delas surgem certas respostas não tão positivas. Ser compreensivo é justificar-lhes que não há problema em afirmarem-se enquanto atores sociais capazes de dizer “*Não quero!*”. Como tal, é importante dar-lhes um “tempo em que decidem o que vão fazer e onde ninguém lhes dá ordens” (Moreira, 2010, p. 96).

Das duas realidades que coexistam sobre a visão de criança – crianças como agentes ativos vs. crianças como seres passivos – podemos aferir que, de acordo com as investigações que têm sido feitas e tal como se encontra referido nas imagens associadas à criança, a visão mais comum é a que considera a criança como um ser passivo, tanto na vida escolar como na vida social (Fernandes, 2009; Coutinho, 2010; Tomás, 2011; Thomas, 2012). Por outro lado, de acordo com os exemplos que vivenciamos ao longo da prática, estas crianças eram consideradas pelos adultos como participantes ativos e sujeitos informados do seu processo educativo. Tanto em Creche como em JI, *as duas infâncias* que conhecemos tinham espaço para agir dentro e fora dos limites da sala de atividades; tinham espaço para intervir ao mesmo tempo que os adultos do contexto; e sabiam que a sua participação resultava num processo híbrido, ou seja, um processo que resulta do cruzamento de experiências e de vozes, onde lhes eram reconhecidos os seus direitos e *abertas as portas para o futuro*.

Alcançada a resposta correspondente à questão que nos inquietava, concluímos desta forma que existem, na verdade, diversos mundos infantis. Cada criança atribui sentido às atividades, aos espaços e aos tempos, de acordo com a sua realidade social, com o seu universo específico, com os seus “sentimentos, ideias, desejos e expectativas” (Pinto, 1997, p. 65). No entanto, claro que tal só é possível se as deixarem realmente participar, ou seja, contribuírem com as suas vozes e ações nos seus próprios processos educativos.

Falta ainda refletir sobre a forma como a escola, neste artigo entendida no seu sentido amplo, potencia ou não a participação. Segundo Sarmiento et al. (2007), “a escola não pode ser senão a *cidade dos direitos das crianças*” (p. 201, destaque do autor). Esta expressão ganha veracidade porque a escola é, na verdade, o espaço onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, portanto, é onde os seus direitos são mais facilmente promovidos ou esquecidos.

É, na nossa perspetiva, já na Creche e no Jardim de Infância que deve ser iniciada uma participação ativa, uma participação de escuta e uma *participação de valores*. A educação deve transmitir os valores para a construção da nossa identidade, sendo a Participação das crianças a base para que estes possam ser adquiridos. Como nos diz Vasconcelos (2007):

O jardim-de-infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. (...) O jardim-de-infância respeita e integra, de modo co-criador, os valores que a criança traz da família (...) à luz de uma experiência de vida comunitária. A criança constrói a sua auto-estima desde os primeiros anos, à medida que se constrói a si mesma, na sua individualidade (...) O jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, (...) prepara-as para uma efectiva prática de cidadania. (pp.112-113)

Para terminar, deixamos uma citação que ilustra de que forma a participação das crianças é vista como imprescindível nos processos educativos, justificando assim o foco de interesse deste artigo. Segundo Barroso (1998, p. 12):

não basta dizer que a participação dos alunos na gestão das escolas «é uma aprendizagem da cidadania», mas, mais do que isso, a participação dos alunos na gestão das escolas «é uma condição essencial para a própria aprendizagem» (...) para além destas razões educativas, é preciso reconhecer aos alunos o direito de interferirem na organização do seu próprio trabalho, em parceria com os outros trabalhadores, no respeito das suas competências próprias e de um modo ajustado à sua idade e esfera de influência (citado em Tomás & Gama, 2011, p. 18)

Após reflexão e análise sobre as várias perspetivas que existem em torno do conceito de participação, entendemos que participar significa crescer do interior para o exterior, para poder estar presente nos vários contextos em que a nossa identidade influencia a construção de uma sociedade. Ao longo deste artigo, direcionamos o conceito de participação para a perspetiva das crianças, atribuindo um maior enfoque ao conceito de participação infantil e de que forma as crianças são responsáveis por construir a sociedade correspondente ao meio escolar. Assim, ao procurar *escutar* as vozes que as crianças tinham para nos contar, pretendemos desconstruir a ideia que está associada à criança como “aquele que não fala”<sup>1</sup> (Fernandes, 2009, p. 116).

### Considerações Finais

Olhando agora para trás, os *nãos* iniciais das crianças foram, afinal, transformados em respostas positivas. Mais uma vez conseguimos *escutar* as suas vozes e reconhecer o seu papel participativo, que pode não ter o caminho mais fácil *a priori*, mas quando lhes é dada a oportunidade de serem elas a gerir o seu tempo e vida na instituição, então também é possível *escutar* um “*Sim, eu participo!*”, quer através das suas vozes quer das ações na prática. Aqui está implícito um dos elementos que constitui o consentimento informado, e que, segundo Smith (1975), diz respeito à “liberdade para rever a sua decisão em participar e retirar a sua participação a qualquer momento” (citado em Ferreira, 2010, p. 161).

Descobrimos também, após a análise de um *focus group*, que estas crianças usufruem de uma posição que lhes dá poder de decisão ao nível do planeamento das atividades que concretizam; têm liberdade de expressão no que diz respeito à organização do espaço (áreas de trabalho/materiais) e organização do tempo (re-organização das rotinas); podem ainda eleger os elementos do *grupo de pares* com quem desenvolvem as suas brincadeiras/atividades. Em suma, dispõem de uma posição participante no contexto de sala de atividades que frequentam. Tal permite-lhes “resolverem problemas e encontrarem soluções criativas, para que um dia [possam] vir a atingir posições de liderança” (Spodek & Brown, 1998, p. 21), também na sociedade existente fora do meio escolar.

---

<sup>1</sup> Cf. Cunha (1982), *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*

Ao considerarmos a participação das crianças como uma *ponte sólida* que servirá de base para a construção das suas aprendizagens, então esta deve estar incluída desde cedo na vida das crianças, pois a creche é o primeiro percurso institucional para muitas crianças, a primeira *casa* da infância, onde se dará início a um longo percurso a que chamamos de Educação de Infância.

A primeira estratégia que deve ser posta em prática de forma a incluir a participação das crianças é fazendo a pergunta: “*Queres Participar?*”. Isto porque, não nos podemos esquecer do princípio ético fundamental que corresponde ao consentimento informado por parte das crianças, pelo que, temos de garantir que ao dizerem “*sim*”, tal “*implica que o mesmo é devidamente informado e dado livremente, sem quaisquer pressões como a coerção, ameaças ou persuasão*” (Ferreira, 2010, p. 161).

Concluimos com orgulho, por esta experiência com a Prática Profissional Supervisionada ter sido concretizada em duas instituições que contrariam o que nos dizem a maioria das investigações que têm sido feitas em torno do tema da participação infantil.

#### Referências

- Coutinho, A. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche* (Dissertação de Doutoramento). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.
- Fernandes, N. (2009). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes*. (Dissertação de Doutoramento). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou ...retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças, In M. Ferreira (Ed.), *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância* (pp. 65 – 78). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). “Passar da porta p’ra dentro do JI da Várzea” ou ...do espaço-tempo onde decorre a ação, In M. Ferreira (Ed.), *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância* (pp. 79 – 102). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões Teóricas, Epistemológicas e Ético-metodológicas a propósito dos Processos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. *Revista Reflexão e Acção – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da UNISC*, 18(2), 151-182.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Moreira, S. A. (2010). *O Tempo das Crianças ... silêncios vividos e ruídos sentidos* (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Oudenhoven, N. & Wazir, R. (2007). *As novas crianças do século XXI: necessidades emergentes*. Lisboa: Texto Editores.
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In M. Pinto & M. Sarmiento (Orgs.), *As Crianças, Contextos e Identidades* (pp. 33-73). Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE, Relatório do Estudo - *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33- 67). Lisboa: CNE.
- Rocha, C., Ferreira, M. & Neves, T. (2002). “O que as estatísticas nos contam quando as crianças são contadas” ou ... as crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social (Portugal, 1875 – 1925). *Educação, Sociedade e Culturas*, 17, 33-65.
- Sarmiento, M. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo, In M. Pinto e M. Sarmiento (Orgs.), (1997). *As Crianças, Contextos e Identidades* (pp. 9-30). Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Sarmiento, M., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 183-206.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2, 59-86.
- Soares, N. (1997). Direitos da criança: utopia ou realidade? In M. Pinto e M. Sarmiento (Orgs.), *As Crianças, Contextos e Identidades* (pp. 77-110). Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Spodek, B. & Brown, P. (1998). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspetiva Histórica, In J. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Thomas, N. (2012). Children’s participation: challenges for research and practice. Centre for Children and Young People, Southern Cross University and the Social Policy Research Centre, UNSW Seminar, Lismore, NSW, 28 February.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar, In *Atas do II Encontro Educação, Territórios e Des(igualdades)* (pp. 1-22). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. Rabello de Castro & V. Lopes Besset (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 387- 408). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo...*” *Cosmopolitismo, Participação e Direitos das Crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- UNICEF (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova Iorque: UNICEF.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber(e) Educar*, 12, 109-117.

# Contributo do iPad® para o desenvolvimento de crianças com Necessidades Educativas Especiais

**Carla Santos \* e Clarisse Nunes \*\***

\* Centro de Desenvolvimento da Criança Torrado da Silva do Hospital Garcia de Orta, Almada;

\*\*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\* carla.mar.santos@gmail.com

\*\* clarisse@eselx.ipl.pt

## Resumo

O estudo analisou o papel que o iPad® pode desempenhar no desenvolvimento de crianças com atraso global do desenvolvimento psicomotor (AGDPM), em contexto terapêutico. Neste sentido procurou explorar o potencial do iPad® para promover o desenvolvimento cognitivo e motor de crianças com AGDPM; descrever o modo como estas reagem à utilização do iPad® e conhecer as perspetivas de pais e profissionais face à utilização do iPad®.

Participaram no estudo de caso nove crianças com AGDPM, com uma média de idade de 32 meses, nove pais e um profissional de terapia ocupacional. As crianças encontravam-se em período de intervenção em terapia ocupacional, num contexto hospitalar. Efetuaram-se entrevistas semidiretivas aos pais e ao terapeuta ocupacional para conhecer as suas opiniões, procedeu-se a pesquisa documental para caracterizar as crianças e a observações naturalistas para se caracterizar o envolvimento e atividade e participação das crianças com o iPad®.

Os resultados evidenciam reações muito positivas por parte das crianças à utilização do iPad®, salientando-se os elevados níveis de envolvimento com o iPad® e de atividade e participação, mormente na dimensão «experiências sensoriais intencionais». Os pais e o profissional de saúde fizeram um balanço muito positivo da utilização do iPad® pelas crianças.

Os resultados sugerem que a utilização do iPad® em contexto terapêutico poderá contribuir para o desenvolvimento cognitivo e motor de crianças com diagnóstico de AGDPM.

**Palavras-chave:** Atividade e Participação, Crianças com AGDPM, Envolvimento, Desenvolvimento, iPad®

## INTRODUÇÃO

O ser humano desenvolve-se em interação com o meio social e físico, cabendo aos seus cuidadores, providenciar ambientes que criem oportunidades para promover o seu desenvolvimento biopsicossocial. O desenvolvimento é um processo complexo e dinâmico, que assenta na maturação neurobiológica e se encontra em correlação contínua com aspetos psicológicos, sociais e físicos. Este ocorre entre o nascimento e a idade adulta, sendo que os primeiros anos de vida assumem um papel determinante.

Por vezes, surgem dificuldades neste processo, originando atraso global no desenvolvimento psicomotor (AGDPM). A criança apresenta AGDPM quando há um atraso significativo nos marcos do desenvolvimento, considerando o que é esperado para a idade cronológica, em dois ou mais domínios do desenvolvimento infantil (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- DSMIV- 4th Ed, 2002; Ferreira, 2004, citado em Valente, 2010*). A etiologia (excluídas causas ambientais) mantém-se desconhecida em cerca de 50 a 80% dos casos e tem uma prevalência de aproximadamente 3% (Oliveira, Rodrigues, Venâncio, Saraiva & Fernandes, 2012).

A promoção do desenvolvimento biopsicossocial destas crianças requer, quase sempre, a mobilização de serviços especializados e de recursos tecnológicos específicos, como é o caso das Tecnologias de Apoio<sup>1</sup> (TA). As TA incluem produtos de alta e baixa tecnologia (Dove, 2012). Baixa tecnologia engloba qualquer material que não requeira bateria ou eletricidade, e alta tecnologia diz respeito a aparelhos eletronicamente sofisticados, como computadores, software, etc. Um e outras podem servir para apoiar as pessoas em várias áreas da vida humana: manipulação, comunicação, orientação e mobilidade. Estas áreas são interdependentes e inseparáveis da função cognitiva e do contexto onde esses recursos são utilizados (Ceres, Raya, Rocon, & Azevedo 2011).

O uso de TA oferece "...oportunidades significativas para bebés e crianças pequenas com deficiência ... participarem em atividades e rotinas realizadas em contextos diários" (Wilcox, Guimond, Campbell & Moore, 2006, p.33), ajudando-as a crescer, a aprender e a mostrar competências funcionais, como seja brincar com brinquedos, comunicar e deslocar-se em vários contextos (Wilcox, et al., 2006b). Podem também ajudar as famílias a apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus filhos.

As potencialidades das TA enquanto recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem estão reportados em vários estudos (cf. Amante, 2004; Laboo & Ash, 1998,

---

<sup>1</sup> Constituem "qualquer produto (dispositivos, equipamentos, tecnologia e software) especialmente concebido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, monitorizar, aliviar ou neutralizar as incapacidades, limitações das atividades e restrições na participação" (Norma ISSO 9999: 2007, citado em Reis, Ferreira & Ramos, 2012, pp.5-18).

citado por Amante, 2007; Copley & Ziviani, 2004; Derer et al., 1996; Muñoz, Poole & Nelson, 2013; Wilcox, Guimond, Campbell & Moore, 2006; Quinn, Behrmann, Mastropieri & Chung, 2009). Porém, há poucos estudos que evidenciem as potencialidades do uso de tecnologias por crianças com idades compreendidas entre os dois e os seis anos, que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Focando a análise no potencial das tecnologias móveis observa-se que o iPad® é assumido como uma tecnologia emergente (cf. Herrington & Oldfield, 2012; Reis, Ferreira & Ramos, 2012), que poderá ser uma ferramenta de eleição para crianças com NEE (Conley, 2012; Kagohara et al. 2013), pela sua fácil usabilidade, portabilidade, rapidez, acessibilidade e pela forma como é apresentada a imagem e o suporte áudio (cf. Melhuish & Falloon, 2010, citado em Reis et al., 2012). Combinando estas características com aplicações envolventes, torna-se fácil entender a razão pela qual o iPad® está a substituir outros dispositivos e sistemas mais dispendiosos (Conley, 2012).

Algumas das aplicações disponíveis para iPad® têm como alvo crianças com NEE, visando o seu desenvolvimento de uma forma pedagógica e lúdica. Vários estudos empíricos revelam que o iPad® pode ser uma ferramenta útil na educação destas crianças e jovens (cf. Gal et al., 2009; Hansen, 2012; Helps & Herzberg, 2013; O'Malley, Lewis & Donehower, 2013; Price, 2011). Contudo, são escassos os estudos que estudam as potencialidades da sua usabilidade por crianças com AGDPM em idades precoces. Budiu e Nielsen, (2010, 2011) sugerem mesmo o desenvolvimento de estudos com indivíduos com distintas tipologias de NEE e de várias faixas etárias.

Em síntese, embora seja reconhecida a potencialidade do uso do iPad® na educação de crianças com NEE, são poucos os estudos sobre o impacto do seu uso no desenvolvimento de crianças mais pequenas como AGDPM. Esta circunstância suscitou-nos o interesse em perceber as potencialidades do iPad® na promoção do desenvolvimento de crianças com AGDPM em idades precoces, em contexto de intervenção terapêutica.

## **ESTUDO EMPÍRICO**

Realizou-se um estudo de caso único (cf. Coutinho, 2013) com o propósito de se perceber em que medida é que o iPad® pode ser utilizado para apoiar o desenvolvimento de crianças pequenas com AGDPM, em contexto terapêutico, ou seja, em sessões de terapia ocupacional num Centro de Desenvolvimento da Criança (CDC). O estudo teve um caráter exploratório.

### **Objetivos**

- Caracterizar aplicações que podem ser utilizadas para promover o desenvolvimento de crianças com AGDPM;
- Explorar o potencial do iPad® para envolver crianças com AGDPM em atividades promotoras do desenvolvimento cognitivo (noção de causa e efeito e associação de ideias) e motor (motricidade fina);

## ATAS DO II ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO E ENSINO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

---

- Descrever o modo como crianças com AGDPM reagem à utilização do iPad® em contexto terapêutico;

- Conhecer as perspetivas de pais e profissionais face à utilização do iPad® (potencialidades e barreiras).

### MÉTODOS

#### Participantes

Participaram no estudo nove crianças com idades compreendidas entre os 19 meses e os 49 meses (média de idades 32 meses), nove pais e um profissional de terapia ocupacional.

A escolha das crianças teve como critério inclusivo apresentarem um diagnóstico clínico de AGDPM e encontrarem-se em período de intervenção em terapia ocupacional, num CDC ou nas consultas de Medicina Física e Reabilitação, Desenvolvimento e Neuropediatria.

As nove crianças apresentavam etiologias distintas: paralisia cerebral (n=3), trissomia 21 (n=2), espinha bífida (n=1), síndrome polimalformativa (n=1) e etiologia desconhecida (n=2). Na tabela I apresenta-se uma descrição detalhada das suas características, a qual decorre da análise documental aos seus processos clínicos e da observação realizada.

Quadro I: *Caracterização das crianças participantes no estudo*

Idade (meses)	Funcionamento		
	Cognitivo e comunicativo	Motor	Sensorial
V - 32 M	Comunica de forma não-verbal; Compreende imagens simples; Tem um tempo de atenção e concentração curto	Consegue apontar com o dedo indicador	Sem dificuldade
C - 25 M	Comunica de forma não-verbal; Compreende imagens simples; Tem um tempo de atenção e concentração curto	Faz triade (pinça), usando ambas as mãos	Sem dificuldade
M - 32 M	Compreende imagens complexas; Tem boa capacidade de atenção e concentração	Consegue apontar com o dedo indicador	Sem dificuldade
T - 38 M	Comunica de forma não-verbal; Tem dificuldade em compreender ordens simples; Tem um tempo de atenção e concentração curto	Consegue apontar com o dedo indicador	Sem dificuldade
E - 39 M	Comunica de forma não-verbal; Compreende imagens complexas; Tem boa capacidade de atenção e concentração	A preensão é palmar. Ainda com dificuldade em individualizar o movimento do dedo	Sem dificuldade

ATAS DO II ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO E ENSINO  
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

---

MN- 28 M	Comunica de forma não-verbal; Compreende imagens simples; Tem um tempo de atenção e concentração curto	Usa livremente as duas mãos, não mostrando uma mão dominante	Sem dificuldade
MB - 49M	Compreende imagens simples; Boa capacidade de atenção e concentração	Usa livremente as duas mãos, não mostrando uma mão dominante	Sem dificuldade
I- 28 M	Tem dificuldade em compreender imagens simples; Tem um tempo de atenção e concentração curto	Utiliza a mão direita para todas as atividades.	Sem dificuldade na audição Tem algumas dificuldades na visão
RG -19 M	Comunica de forma não-verbal; Compreende imagens simples; Tem um tempo de atenção e concentração curto	Faz pinça fina com polegar e indicador e aponta	Sem dificuldade

Quanto aos pais participantes no estudo, estes tinham idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos e profissões diversificadas, sendo que a maioria tinha a escolaridade básica (entendida como sendo o 12º ano).

A técnica de terapia ocupacional era do sexo feminino, tinha entre 50/59 anos e era licenciada em Terapia Ocupacional. Esta profissional possuía pouca experiência na utilização de TA, e que nunca tinha utilizado o iPad® com crianças com NEE.

#### **Desenho do estudo**

O estudo desenvolveu-se em três fases: 1) implicou a seleção dos participantes; a pesquisa de aplicações a serem utilizadas na investigação; a sua experimentação e escolha; 2) consistiu na definição do plano de ação a implementar de forma a dar início à recolha dos dados; e 3) constou da implementação do plano de ação e da análise dos dados recolhidos durante este processo, seguindo-se a avaliação.

#### **Procedimentos**

Considerando os objetivos do estudo, a recolha de dados baseou-se na pesquisa documental, na observação das crianças a usar o iPad®, registada em vídeo e na realização de entrevistas semiestruturadas ao terapeuta ocupacional e aos pais.

Iniciou-se o estudo com a escolha de aplicações para iPad®, tendo em vista a promoção do desenvolvimento cognitivo e motor de crianças. Para o efeito efetuou-se uma pesquisa de Apps gratuitas na App Store e adequadas à faixa etária das crianças participantes no estudo e aos objetivos do estudo. No total foram selecionadas oito aplicações (ver Figura 1).

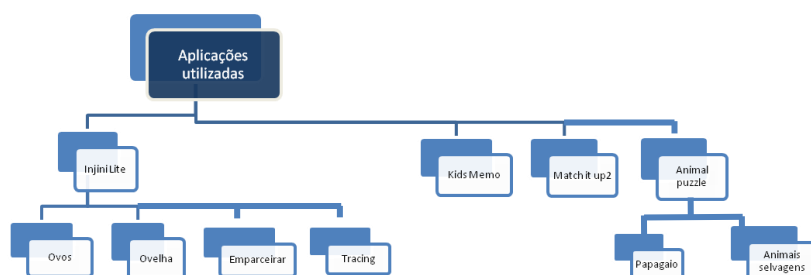


Figura 1. Aplicações utilizadas na investigação

As entrevistas ao terapeuta ocupacional foram realizadas em dois momentos distintos: antes de se iniciar as sessões de observação do uso do iPad pelas crianças e no final dessas sessões. As entrevistas aos pais foram efetuadas no final das sessões de observação. Estes dados foram analisados através da análise de conteúdo (Bardin, 1979), com o programa Atlas.ti5.

Observámos semanalmente as crianças a usar o iPad® em 10 sessões individuais, realizadas na sala de terapia ocupacional. As sessões variaram entre 10 a 15 minutos, sendo que em cada sessão as crianças usavam as oito Apps escolhidas. No total efetuámos 90 registos, correspondendo a 13h 58 minutos de registo vídeo. Estes dados foram analisados considerando duas dimensões: i) envolvimento da criança na utilização das apps e ii) atividade e participação a nível das experiências sensoriais intencionais; da aplicação do conhecimento e dos movimentos finos da mão e da utilização da mão e do braço.

O envolvimento foi analisado tendo por base a Escala de Envolvimento para Crianças Pequenas (LIS-YC), concebida por Laevers (cf. Laevers, 1994, citado em Bertram & Pascal, 2009). Para o efeito construiu-se uma grelha de análise com os cinco indicadores dessa escala. O seu preenchimento consistiu no registo, a cada 10 segundos, do tipo de envolvimento observado.

O registo da atividade e participação das crianças no uso do iPad® foi estudado atendendo a quatro componentes, por referência ao sistema de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF): 1. Experiências sensoriais intencionais; 2. Aplicação do conhecimento; 3. Movimentos finos da mão; 4. Utilização da mão e do braço. Por não se conhecer nenhum instrumento de registo nesta área, elaborámos uma grelha própria. Para cada dimensão definiram-se indicadores, os quais decorreram das características das aplicações usadas no iPad® e dos objetivos do estudo, estabelecendo-se três qualificadores: i) Totalmente dependente, quando a criança necessitava de ajuda física total do adulto, com apoio mão sobre mão, para concretizar a tarefa); ii) Pouco autónomo (se a criança necessitava de ajuda física parcial do adulto) e iii) Autónomo (a criança não necessita de ajuda física do adulto para realizar a aplicação) (ver anexo). Esta grelha foi previamente testada para se verificar a sua validade para o estudo, recorrendo a um observador externo. Os dados foram analisados quantitativamente.

O estudo seguiu os princípios éticos exigidos para investigações desta natureza.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### Caracterização das Aplicações Utilizadas

Escolhemos oito Apps destinadas a crianças na faixa etária situada entre os 1-7 anos de idade, considerando o grupo de crianças participantes no estudo. As Apps selecionadas destinavam-se a promover o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. A nível cognitivo a sua utilização permitiu desenvolver capacidades de: discriminação visual, perceção visual, memória visual, associação de ideias, atenção e concentração e a compreensão da noção de causa e efeito. A nível motor facilitou o desenvolvimento da coordenação óculo manual. A promoção do desenvolvimento das capacidades de atenção e concentração e de coordenação óculo manual estiveram presentes nas oito aplicações escolhidas (ver tabela 2).

Tabela 2

*Síntese dos objetivos de utilização das aplicações escolhidas*

Competências a desenvolver:	Aplicações escolhidas							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Coordenação óculo-manual								
Capacidade de discriminação visual								
Capacidade de perceção visual								
Memória visual								
Capacidade de associar ideias								
Capacidade de atenção e concentração								
Compreensão da noção de causa-efeito								

### Caracterização da Utilização do iPad® pelas Crianças

O contexto terapêutico onde se desenvolveu o estudo permitiu dar atenção individualizada à criança e controlar os estímulos exteriores. Esta particularidade poderá ter influenciado o nível de envolvimento e atividade e participação apresentado pelas crianças.

O nível de envolvimento das crianças com o iPad® foi muito elevado, sendo que em 87% do tempo o seu envolvimento se situou no nível 5, o mais elevado da escala de envolvimento utilizada, correspondendo a «atividade intensa prolongada», o que evidencia o potencial desta tecnologia para envolver as crianças com AGDPM e de idades compreendidas entre os 19 meses e os 4 anos. Nos restantes 13% do tempo as crianças apresentaram comportamentos que variaram entre o nível 4 e o nível 3, não se observando, comportamentos de envolvimento nos dois níveis mais baixos da escala de envolvimento utilizada.

As aplicações *Injini\_lite* e *Animal Puzzle* foram as que suscitaram maiores índices de envolvimento por parte das crianças, sendo que mais de 90% das crianças apresentou um nível de envolvimento situado no valor máximo da escala utilizada.

As crianças manifestaram um nível de envolvimento inferior nas aplicações *Kids memo* e *Match it up* crianças, mas ainda com valores muito positivos. Os índices de envolvimento situaram-se maioritariamente, no valor máximo da escala utilizada (oscilou entre os 73,26% e os 85,97%),

revelando o interesse das crianças pelas aplicações escolhidas e que estas viveram uma experiência de aprendizagem intensa e motivada (Laevers, 1994; Czikszenmihyli, 1979, citado em Bertram & Pascal, 2009).

O nível global de atividade e participação apresentado pelas crianças está patente na figura 2, sendo que: i) em 69% das situações as crianças utilizaram o iPad® de uma forma autónoma, ii) em 22,48% das situações exibiram comportamentos de «total dependência», o que pode resultar das limitações motoras apresentadas por este grupo de crianças e iii) em 9% das situações comportamentos «pouco autónomo». Face às características das crianças, entendemos que estes resultados são positivos, na medida em que ilustram que a maioria das crianças apresentou um bom nível de autonomia.

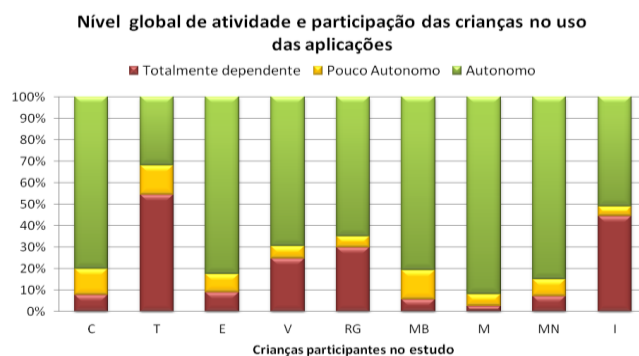


Figura 2. Nível global de atividade e participação apresentado pelas crianças

A dimensão «Experiências sensoriais intencionais» foi a que registou comportamentos mais independentes. O facto de a maioria de crianças não apresentar dificuldades no funcionamento sensorial contribuiu para a obtenção destes resultados.

As crianças evidenciaram ter mais dificuldades ao nível da dimensão «Movimentos finos da mão», observando-se comportamentos distintos por parte das crianças. Por exemplo, a apresentação de movimentos de forma totalmente dependente oscilaram entre os 5% na criança M. e os 91% com a criança I. Estes achados podem ser consequência de as crianças apresentarem limitações no funcionamento motor.

Quanto à dimensão «Aplicação de conhecimentos», as crianças manifestaram um maior nível de atividade e participação no indicador «Concentrar a atenção» do que no «Adquirir conceitos básicos», o que parece demonstrar a utilidade do iPad® na aquisição de competências ao nível da atenção e perceção visual. Copley e Ziviani (2004) também reportaram que o uso de tecnologias de apoio pode facilitar o desenvolvimento destas capacidades. A criança que obteve melhores resultados foi a que tinha 32M, um diagnóstico de paralisia cerebral, um bom funcionamento cognitivo e tempo de atenção e concentração adequado à sua faixa etária. A criança que evidenciou resultados mais fracos foi a que tinha 38M, um síndrome polimalformativo, comunicação de forma não-verbal e dificuldade em compreender ordens simples, com um tempo de atenção e concentração reduzido. Face a

estes resultados inferimos que as características particulares das crianças, nomeadamente as suas dificuldades e capacidades, parecem influenciar o nível de atividade e participação na utilização do iPad®.

Os resultados do estudo evidenciam que a utilização do iPad® pode ser útil para promover a atividade e participação de crianças com AGDPM de tenra idade, auxiliando-as a ter sucesso em contexto terapêutico (cf. Conley, 2012). Os dados mostram ainda a potencialidade do iPad® e das aplicações escolhidas para envolver crianças pequenas (cf. Filipe, Marques, Dias & Pereira, 2006) e para que estas aprendam e se desenvolvam a nível cognitivo e motor (cf. Wilcox et al., 2006b). Inferimos que usando estas tecnologias, podemos oferecer às crianças com NEE, uma forma de as ajudar a “suplantar” algumas das suas incapacidades ou dificuldades a nível intelectual e motor (cf. Andritch, 1999).

#### **Utilização do iPad®: Perspetivas do Terapeuta Ocupacional e dos Pais**

O técnico fez um balanço muito positivo da utilização do iPad® pelas crianças com AGDPM, nas suas sessões de terapia ocupacional, afirmando que o mesmo superou as suas expectativas iniciais. Este atribuiu vários benefícios ao uso do iPad®, referindo ser este: i) um recurso útil para crianças com problemas; ii) uma ferramenta dinâmica e criativa, que motiva as crianças para a aprendizagem e iii) um complemento para a intervenção na medida em que promove o desenvolvimento, nomeadamente da capacidade de atenção e concentração e da individualização do uso do dedo.

Este técnico salientou ainda que a utilização do iPad® se mostrou muito positiva para crianças com dificuldades cognitivas e motoras, o que vai ao encontro dos resultados de vários estudos (cf. Conley, 2012; Moffet & Amend, 2011). Fez ainda referência ao facto de este ser um recurso pouco acessível em termos financeiros, o que pode ser fator de angústia para as famílias, pelo facto de algumas não o poderem adquirir.

Os pais reconheceram o potencial das aplicações escolhidas e fizeram um balanço positivo do uso do iPad® em contexto terapêutico, entendendo que esta ferramenta apresenta potencial para o desenvolvimento cognitivo e motor dos seus filhos. Registaram-se reações positivas e negativas, sendo que as positivas tiveram maior expressão do que as negativas. A expressão «reagiu muito bem» foi a expressão referida mais frequentemente nas entrevistas pelos pais.

Os pais referiram ainda viver esta experiência com entusiasmo e que os filhos evoluíram ao longo das sessões realizadas. Os pais realçaram ainda o potencial desta ferramenta tecnológica no desenvolvimento da capacidade de atenção e de concentração de seus filhos. Os pais apontaram ser importante no futuro explorar apps ligadas à numeracia, literacia e à comunicação, e melhorar a sensibilidade desta ferramenta.

Assim, pais e técnico reconheceram o potencial do iPad® para proporcionar novas oportunidades de aprendizagem às crianças e de os ajudar no desenvolvimento cognitivo e motor. As suas opiniões acabaram por ser coincidentes e favoráveis ao uso do iPad® no contexto terapêutico, o que de alguma forma vai ao encontro do que observámos e do que outros estudos nos têm reportado quanto ao potencial da utilização desta ferramenta por crianças com NEE (cf. Conley, 2012; Reis et al., 2012; Kagohara et al., 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concretização deste estudo permitiu familiarizar os pais das crianças com um dispositivo móvel em contexto terapêutico; disponibilizar informação aos pais sobre apps que poderão contribuir para o desenvolvimento dos seus filhos; promover experiência ao técnico de terapia ocupacional na utilização do iPad® e compreender o modo com as crianças reagiram a esta tecnologia em contexto terapêutico.

As aplicações selecionadas evidenciaram ter potencial para promover o desenvolvimento motor e cognitivo de crianças com AGDPM, com idades compreendidas entre os 19 e os 49 meses, nomeadamente para o desenvolvimento da motricidade fina e da capacidade de atenção e concentração. Evidenciaram ainda potencial para envolver estas crianças na utilização do iPad®, pois 87% das crianças apresentou comportamentos que se situaram no nível mais elevado da escala utilizada «Atividade Intensa Prolongada».

O balanço efetuado pelos pais e técnico acerca do seu uso em contexto terapêutico foi muito positivo. Os resultados obtidos evidenciam que o iPad® poderá constituir um recurso lúdico e pedagógico útil a crianças com NEE (cf. Melhuish & Falloon, 2010, citado por Reis et al., 2012; Moffett & Amend, 2011).

Concluimos que o iPad® apresenta potencial para envolver crianças com limitações nos domínios cognitivo e motor, o que nos leva a crer que a aprendizagem da criança aumenta quando os seus próprios interesses a motivam para se envolver em interações com pessoas e objetos que criam oportunidades para praticar aptidões adquiridas, explorar os respetivos ambientes sociais e não sociais, e aprender a dominar novas capacidades (Raab & Dunst, 2007, citado em McWilliam, 2012).

Os instrumentos de análise dos dados mostraram-se adequados à caracterização do nível de envolvimento das crianças na utilização do iPad®, bem como do seu nível de atividade e participação.

Face aos resultados apresentados consideramos útil estudar a usabilidade do iPad® no contexto educativo e familiar, no sentido de analisar eventuais alterações ao nível de envolvimento e da atividade e participação, com a alteração do contexto. Outra dimensão a investigar poderá ser o envolvimento do adulto neste processo, pois não foi analisada neste estudo. Sendo este um elemento fulcral do processo terapêutico, consideramos pertinente que seja avaliado o seu nível de envolvimento e participação na utilização do iPad® nas sessões terapêuticas, bem como as estratégias que utiliza para aumentar o nível de envolvimento e de atividade e participação da criança.

Consideramos ainda relevante realizar estudos que investiguem a utilização do iPad® junto de crianças e jovens que apresentem dificuldades mais graves e de outras idades.

Pensamos ser igualmente importante desenvolver estudos que analisem outras dimensões, para além das capacidades motora e cognitiva, nomeadamente os aspetos relacionados com a comunicação e a interação com os outros.

### Referências bibliográficas

- Amante, L. (2007). As TIC na Escola e No Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Revista de Ciências da Educação*, 03, 51-64.
- American Psychiatric Association.(2002). *DSM-IV-TR Manual de diagnóstico e estatística das perturbações*. 4ª edição.
- Andritch, R.; Mathiassen, N.; Hoogerwerf, E. & Gelderblom, G. (2013). Service delivery for assistive technology in Europe: A AAATE/EASTIN position paper. *Technology and Disability*, 25, 127-146.
- Bertram, T.; & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de [www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/data/.../manual\\_dqp.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/data/.../manual_dqp.pdf)
- Ceres, R., Raya, R., Roncon, E., & Azevedo, L. (2011). Propuesta de un modelo de interacción convergente en tecnologías de apoyo. In F. J. Perales & M. Mazo (Eds.), *VI Congreso Iberoamericano de Tecnologías de Apoyo a la Discapacidad, Libro de Actas, Volumen I* (pp.339-346). Palma de Maiorca: Universitat de les Illes Balears.
- Conley, J. (2012). Can the iPad Address the Needs of Students with Cognitive Impairments by Meeting IEP Goals?. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*.pp. 3986-3990.
- Copley, J., & Ziviani, J. (2004). Barriers to the use of assistive technology for children with multiple disabilities. *Occupational Therapy International*, 11 (4), 229-243. Retirado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=13&hid=105&sid=ec5f2618-5def-4b91-b8b7-4709c3c4d28d%40sessionmgr12>.
- Dove, M. (2012). Advancements in Assistive Technology and AT Laws for the Disabled. *Educational Technology*, Summer, 23-29.
- Filipe, M., Marques, & S., Pereira, I. (2006). Interação entre crianças face ao computador- uma experiência no jardim-de-infância. *Cadernos de educação de infância*. Escola Superior de Educação de Leiria. 77, 34-36.
- Hansen, T.; Hourcade, J. & Rest-Bullock, N. (2012). Multitouch tablet applications and activities to enhance the social -skills of children with autism spectrum disorders. *Pers Ubiquit Comput*.16, 157-168.

Helps, D.; & Herzber, T. (2013). The Use of an iPad2 as a Leisure Activity for a Student with Multiple Disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, May-june,232-236.

Kagohara, D.; Meer, L.; Ramdoss, S.; O'Reilly, M.; Lancioni, G.; Davis, T.; & et al. (2013). Using iPods® and iPads® in teaching programs for individuals with developmental disabilities: A systematic review. *Research in Development Disabilities*, 34, 147-156.

McWilliam, R. A & Aguiar, C. (2012). Consistency of toddler engagement across two settings. *Early Childhood Research Quarterly*. Elsevier, 28, 102-109.

Moffett, C.; & Amend, K. (2011). Assistive Technology For Fine Motor Development. *EDUC 6330 Teaching Methodology for the Professional*. Retirado de <http://stuweb.hbu.edu/summer2009/educ530629/moffettcc/portfolio/FineMotorAsstTech.pdf>.

Muñoz, K.; Poole, B.; & Nelson, L. (2013). Preschool Teachers' Perception and Use of Hearing Assistive Technology in Educational Settings. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44, 239-251.

O'Malley,P.; Lewis, M.; & Donehower, C. (2013). Using Tablet Computers as Instructional Tools to Increase Task Completion by Students with Autism. Kennedy Krieger Institute. Paper presented at *American Educational Research Association*. Annual Meeting in San Francisco, CA.1-27.

Oldfield, J.; & Herrington, J. (2012). Mobilising authentic learning: Understanding the educational affordances of the iPad. *Future Challenges, Sustainable Futures*. Proceedings ascilite Wellington, 1-5 , 723-727.

Oliveira, R.; Rodrigues, F.; Venâncio, M.; Saraiva, J.; & Fernandes, B. (2012). Avaliação e Investigação Etiológica do Atraso do Desenvolvimento Psicomotor / Défice Intelectual. *Saúde Infantil*. 34, 3, 05-10.

Price, A.(2011). Making a Difference with Smart Tablets- Are iPads® really beneficial for students with autism?. *El Kurdyla Publishing LLC*, 31-34.

Quinn,B.; Behrmann, M.; Mastropieri, M.; & Chung, Y. (2009). Who is using assistive technology in schools? *Journal of Special Education Technology*, 24,1-3.

#### Referencias

Reis, S.; Ferreira, S.; & Ramos, A. (2012). Análise das potencialidades do iPad® visualizadas nos vídeos do Youtube™, no âmbito das Necessidades Educativas Especiais. *Internet Latent*

*Corpus Journal*, 2, 5-18. Retirado de  
[www.dge.mec.pt/educacaoespecial/.../ensinoespecial/publ\\_manual\\_apoio](http://www.dge.mec.pt/educacaoespecial/.../ensinoespecial/publ_manual_apoio).

Valente, J. (2010). *Trabalhar no grupo e com o grupo: uma estratégia para a inclusão de uma criança com Atraso Global do Desenvolvimento*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.

Wilcox, M.; & Moore, H. (2006b). Characteristics of Early Intervention Practitioners and Their Confidence in the Use of Assistive Technology. *TECSE*, 26, 1.5-23.

Wilcox, M.; Guimond, A.; Campbell, P.; & Moore, H. (2006). Provider Perspectives on the Use of Assistive Technology for Infants and Toddlers With Disabilities. *TECSE*, 26, 1 33 – 49.

# A aprendizagem da Matemática no 1º ciclo através de atividades de investigação numa comunidade de aprendizagem

**Maria Helena Gomes da Silva**

Externato Fernão Mendes Pinto, Lisboa

Len4.silv4@gmail.com

## Resumo

Este artigo baseia-se na investigação que incidiu no trabalho matemático realizado com os meus alunos durante o seu 4º ano de escolaridade no decorrer do ano letivo de 2011/2012. O estudo teve como objetivo compreender como é que os alunos vão desenvolvendo o conhecimento matemático através da articulação de investigações e tarefas exploratórias, feitas individualmente ou em pequenos grupos com a posterior comunicação e discussão dos resultados dessas investigações com toda a turma. A metodologia utilizada assenta no paradigma interpretativo numa abordagem qualitativa. A investigação incidiu nos aspetos decorrentes das ações dos participantes sendo os dados recolhidos diretamente dos momentos de trabalho com os alunos no qual eu assumi o papel de observadora participante. As observações foram registadas em notas de campo e através de registo de audiovisuais. A investigação revelou ser possível os alunos progredirem no currículo de Matemática através do seu envolvimento em investigações matemáticas e suas posteriores discussões na turma. Revelou também que desenvolvem conhecimento matemático através das investigações e que esse conhecimento é aperfeiçoado, retificado e partilhado nas discussões em coletivo (com toda a turma) sobre essas investigações.

**Palavras-chave:** comunicação; partilha; atividades de investigação; comunidade de aprendizagem

## INTRODUÇÃO

Pela minha experiência enquanto professora considero que aprender matemática vai muito para além de memorizar um conjunto de procedimentos encadeados para resolver problemas tipificados ou exercícios estereotipados; ensinar matemática implica promover o desenvolvimento do conhecimento matemático nos alunos, educando o indivíduo para que tenha uma atitude crítica perante situações problemáticas e que consiga livremente

estabelecer estratégias de resolução dessas situações; fazer matemática é conseguir reagir, acreditar ser capaz, procurar soluções para resolução dos problemas da maneira como a si lhe faz sentido; aprender matemática é conseguir explicar aos outros o seu raciocínio, as suas estratégias e defender as suas ideias bem como exigir dos outros as explicações necessárias para entender os seus raciocínios e estratégias de resolução.

Para que aconteça uma verdadeira apropriação do conhecimento matemático, é necessário que a escola se organize possibilitando aos alunos fazer Matemática de modo ativo, não se limitando à reprodução dos conhecimentos dos outros, mas sim produzindo os seus próprios conhecimentos. É importante também considerar a partilha desses conhecimentos pelos restantes elementos do grupo-turma, discutindo as estratégias e conclusões chegadas, exponenciando assim o conhecimento matemático no grupo alargado.

Neste estudo, investiguei o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos dos alunos e a forma como foram progredindo no currículo através de investigações e explorações feitas autonomamente (individualmente ou em pequenos grupos) com posterior comunicação ao grupo turma - partilha e discussão coletiva dos trabalhos executados. A pesquisa foi feita num ambiente de aprendizagem assente em perspetivas sócio-construtivistas, tal como é preconizado pelas práticas do Movimento da Escola Moderna. O enquadramento teórico do estudo integra quatro vetores que se vão interligar nesta dinâmica de trabalho: a perspetiva sociocultural, a atividade matemática, a comunicação matemática e as comunidades de aprendizagem.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Uma perspetiva sociocultural num ambiente de sala de aula - Numa perspetiva vigotskiana, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores acontece na interação social a que os indivíduos estão sujeitos (Moysés, 1997). Assim, uma nova função psicológica é interiorizada quando interage com as já existentes no plano interior do indivíduo, havendo uma passagem do seu plano externo para o seu plano interno através de alterações da sua estrutura e funções. Esta passagem do plano externo para o plano interno ocorre em interação social – num contínuo vaivém entre o outro e o eu.

A aprendizagem da Matemática implica construir relações matemáticas, negociar os significados matemáticos com os outros, e refletir sobre a sua própria atividade matemática (Reynolds & Wheatley, 1992). Assim, o indivíduo desenvolve duas ações que se complementam: uma sobre ele próprio, interagindo com os objetos matemáticos e as funções que já internalizou – conhecimento ativamente construído pelo aluno; e a outra em que interage com os outros, confrontando as suas funções internalizadas com as novas que surgem do exterior.

Sfard (1996) apoia-se nas teorias de Piaget e de Vygotsky que veem a aprendizagem como o desenvolvimento de conceitos que vão sendo acumulados gradualmente, redefinidos e combinados, formando estruturas cognitivas cada vez mais ricas. Assim, identifica e une duas metáforas – a metáfora da aquisição que vê a aprendizagem como a aquisição de bens conceptuais e a metáfora da participação que visa o aluno como pessoa interessada na

participação. Deste modo, a aprendizagem é gerada através do processo de tornar-se membro de uma comunidade, sendo no caso da Matemática uma comunidade matematizada.

A atividade matemática / “fazer matemática” - Consideramos a atividade matemática no sentido da *learning activity* onde o aluno é um agente ativo da sua ação cognitiva e não apenas um executante das orientações do professor (Zuckerman, 2003). Os alunos definem os objetivos, procuram os meios e os métodos para os alcançar e envolvem-se no processo de controlo e de avaliação dos resultados que obtêm. Estas práticas educativas vão divergir daquelas que frequentemente entendem a atividade matemática como uma proposta pelo professor e incorporada numa lição. Quando os alunos constroem as aprendizagens através de verdadeira atividade matemática, vão desenvolvendo a capacidade de questionarem o que não compreendem e de pedirem as informações necessárias; a capacidade de criticarem as opiniões e procedimentos dos colegas não aceitando evidências não fundamentadas; e a aptidão para procurar provas e ver de diferentes pontos de vista (Zuckerman, 2003). Promove-se nos alunos uma atitude ativa, opondo-se à atitude passiva que habitualmente estão sujeitos. No construtivismo social, a aprendizagem da Matemática está associada à criação da mesma e tal como na atividade dos profissionais de matemática, é necessário haver concordância da comunidade matemática, para que o novo conhecimento seja considerado válido (Ernest, 1996; Zuckerman, 2003). A matemática reprodutiva, onde a ação é a aplicação de um procedimento anteriormente aprendido ou memorizado, opõe-se à matemática criativa e produtiva na qual a ação é essencialmente a procura de um caminho e o estabelecimento de estratégias que possam conduzir a uma descoberta (investigação) (Ernest, 1996). É necessário incentivar e criar oportunidades aos alunos para explorar, investigar, conjecturar, resolver, justificar, representar, formular, descobrir, construir, verificar, explicar, prever, desenvolver, descrever e utilizar. Estas ações contrastam com a atitude passiva a que os alunos costumam estar sujeitos: ouvir, copiar, memorizar e treinar (Valle, 2004).

A comunicação matemática em sala de aula - Ensinar é uma atividade integrada na qual *atividades, discurso, ambiente e análise* são áreas interligadas e interdependentes em que “as atividades tomam forma pelo discurso que as envolve e pelo ambiente no qual decorre o trabalho” (NCTM, 1994, p. 23). Através da comunicação, ligam-se as diferentes conceções que os alunos vão formando nas atividades que exercem, dentro de uma comunidade que se quer matematizada, assumindo uma dupla funcionalidade: por um lado estabelece a ligação entre o indivíduo e os restantes membros da mesma comunidade de aprendizagem; por outro lado, ajuda o indivíduo a refletir sobre a sua ação e a clarificar o próprio pensamento. (Alro & Skovsmose, 2006; Pimm, 1987).

São vários os autores que enfatizam a importância das interações entre alunos bem como o contributo destas interações para a aprendizagem da Matemática (Pimm, 1987; Yackel, 1995; Sherin, Mendez & Louis, 2000; Lampert & Cobb, 2003). Por outro lado, existem também vários estudos sobre o modo como o professor orienta e incentiva a construção progressiva de um discurso matemático, assente na partilha de significados (por exemplo, Silver & Smith, 1996; Yackel & Cobb, 1996).

Comunidades de aprendizagem - A realização de produtos culturais e a sua mostra e utilização, “emprestam dimensão ética à aprendizagem escolar.” (Niza, 2012, p. 406). É na

produção de tais obras e na sua coletivização que, segundo este autor, se vai criando uma comunidade gerando formas participadas e negociadas de pensar em equipa.

A aprendizagem como participação social pressupõe processos em que os indivíduos são participantes ativos numa comunidade. Para cada indivíduo, aprender será uma questão de envolvimento e contribuição para as práticas da comunidade; para a comunidade será uma questão de aperfeiçoamento das suas práticas e de garantir nova geração de membros. Neste sentido, aprender não está separado da atividade, não é algo que acontece enquanto o indivíduo não faz nada ou que termina quando faz outra coisa (Wenger, 2008). As teorias sobre a aprendizagem na prática “learning-in-practice” sugerem que aprender e compreender formam-se num contexto social e cultural. O que se aprende está diretamente relacionado com o processo de apropriação dessa aprendizagem (Lave, 1999). Deste modo, o conhecimento, pensamento e compreensão são gerados na ação, em situações cujas características específicas fazem parte da prática em que se desenvolvem.

Niza (2012) refere o trabalho dos professores do Movimento da Escola Moderna, assente nas “atividades escolares como trabalho de conhecimento e de produção cultural onde, em cooperação, se constroem as aprendizagens curriculares e de cidadania” (p. 522). Surgem estruturas de organização que estimulam um ambiente de aprendizagem cooperativo para que os que aprendem se comportem “em consequência dessa estrutura de organização e o resultado será uma verdadeira comunidade de aprendizagem” (Niza, 2012, p. 601). O “ato de constante partilha do saber acrescenta o próprio saber e desenvolve-o em cada indivíduo, acrescentando o património cultural de um dado grupo.” (Niza, 2012, p. 361). É com a permanente partilha de saberes que se constrói uma comunidade de aprendizagem em que cada sujeito desenvolve o seu conhecimento e reciprocamente ajuda a desenvolver o de toda a comunidade.

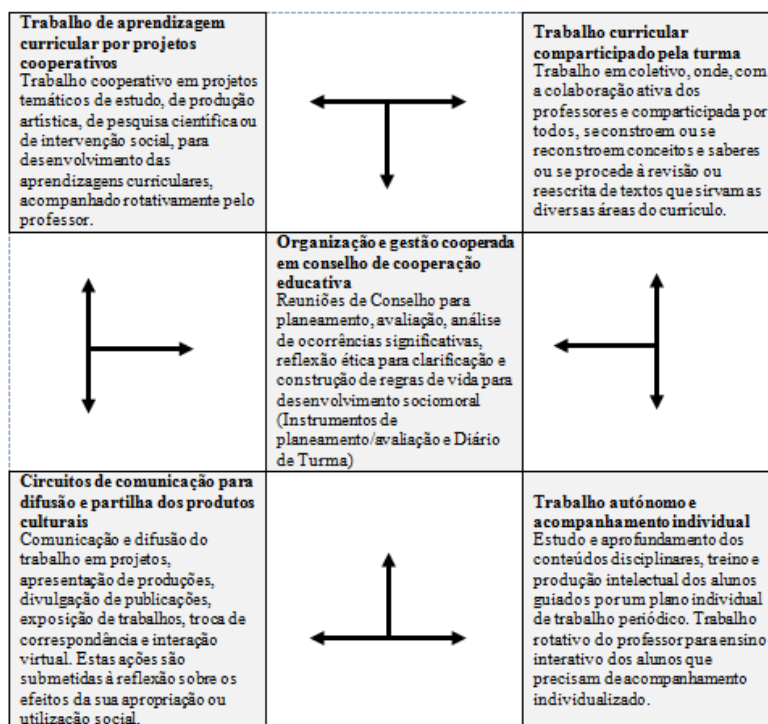
### **CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS**

A investigação que serviu de base a este artigo teve uma forte incidência na dinâmica de trabalho da minha turma do 4º ano de escolaridade. Enquanto professora, apoio-me nas práticas do Movimento da Escola Moderna, o qual preconiza uma prática educativa baseada na comunicação e nas interações como potencial das aprendizagens escolares.

É na partilha dos produtos culturais que cresce uma sociedade. Como tal, também é promovendo as aprendizagens em interação comunicativa, na constante partilha entre os elementos da turma que se faz avançar o desenvolvimento psicológico e social dos educandos e consequentemente a cultura de todo o grupo (Niza, 1998).

O quadro seguinte mostra a estrutura que serve de base à organização do trabalho feito com os alunos.

Quadro I: Estrutura da organização educativa do MEM



Deste modo, estimula-se a comunicação dos saberes, das investigações, dos estudos, das produções de cada um. Promove-se a produção de “obras” que possam servir de suporte comunicativo ou que torne possível uma maior divulgação cultural. Para tal, existem na agenda semanal, tempos destinados à produção (Projetos, TEA<sup>1</sup>, Trabalho de Texto) e outros destinados às comunicações (Apresentação de Produções e Comunicação de Projetos).

Na turma em questão, comecei a utilizar também os momentos de Matemática coletiva para a comunicação das investigações feitas pelos alunos em TEA. Esta dinâmica surgiu no final do 3.º ano e emergiu da quantidade de trabalhos apresentados nas Apresentações de Produções. Por outro lado, a discussão sobre os temas apresentados tornou-se uma boa fonte de desenvolvimento dos conteúdos programáticos e merecedora de um maior tempo de debate.

<sup>1</sup> TEA - Momento de trabalho onde os alunos desenvolvem atividades diversas de modo a superarem dificuldades, a reforçarem e aperfeiçoarem as aprendizagens já feitas ou ainda a estudarem e explorarem novas situações.

ATAS DO II ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO E ENSINO  
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

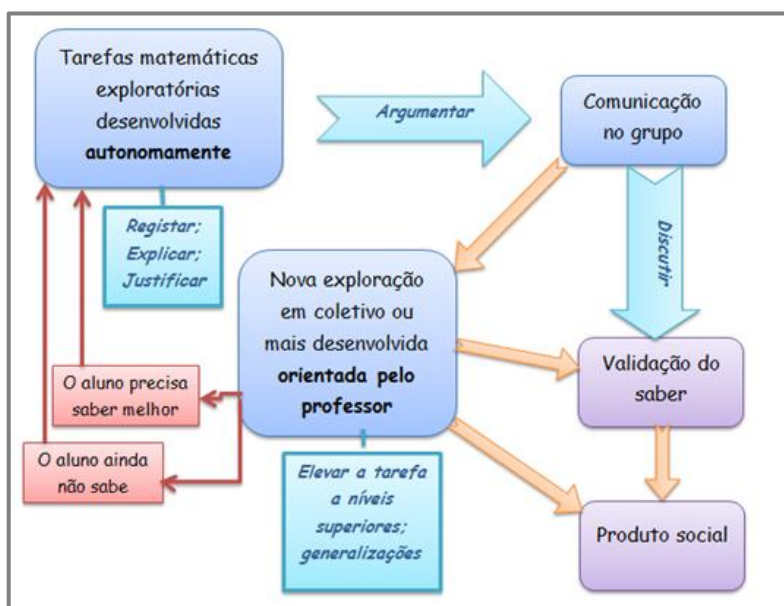
Quadro 2 - Agenda semanal

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	
9h - 10h	Distribuir tarefas	30m Apresentação Produções	30m Apresentação Produções	30m	60m	30m
10h - 11h	* organização * Planificar PIT * HeteroAvaliação PIT * Marcar Apoios	90m	90m	90m	60m	90m
		Projetos	Trabalho de Texto II	TEA	Matemática	
Intervalo						
11:30h - 12:30h	60m	60m	60m	60m	60m	60m
	Matemática	Trabalho de Texto I	Proposta de escrita	Conhecimento Explícito da Língua	Estudo do Meio (Comunicação de projetos)	
Almoço						
14h - 15:45h	90m	90m	90m	45m	60m	105m
	TEA	TEA EF	TEA	Ed. Musical	Matemática	Conselho
	20m	20m	20m	20m	15m	
	Leituras	Leituras	Leituras	Leituras	Agenda	
15:45h - 16:45h	Balanço e tarefas	Balanço e tarefas	Balanço e tarefas	Balanço e tarefas	Balanço e tarefas	

O trabalho feito com estes alunos ao longo dos três anos anteriores a esta investigação foi no sentido de favorecer a criação de uma comunidade de práticas de aprendizagem, na qual há a “obrigação” social da partilha dos conhecimentos bem como a cultura de produzir “obras” que possam ser validadas (criticadas, partilhadas, aperfeiçoadas) por toda a comunidade de sala de aula (ou até da escola). Foi também um dos objetivos primordiais, o de aproximar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos aos produtos existentes na sociedade à qual pertencemos.

A gestão do currículo foi feita em cooperação com os alunos e segundo as investigações que estes faziam. Resumidamente, como está esquematizado no quadro 3, os alunos executavam as suas investigações durante os momentos de TEA (tarefas matemáticas exploratórias desenvolvidas autonomamente) e inscreviam-se para apresentarem ao grupo as suas descobertas. Nos momentos de Matemática constantes na agenda semanal, apresentavam-nas e discutia-se as conclusões a que tinham chegado (comunicação ao grupo), produzia-se um cartaz com as conclusões validadas pelo grupo (produto social), explorava-se mais o tema alargando a experiência a todo o grupo (nova exploração em coletivo ou mais desenvolvida – orientada pelo professor) e poderia voltar a ser trabalhado em TEA no caso de necessidade (tarefas matemáticas exploratórias desenvolvidas autonomamente).

Quadro 3 - Síntese da dinâmica de trabalho desta turma em Matemática



### O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NAS INVESTIGAÇÕES MATEMÁTICAS – CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Os alunos foram-se envolvendo em investigações matemáticas segundo as suas motivações, curiosidades ou aceitando desafios que emergiam da discussão coletiva de outros temas. Não existiam guiões ou orientações estruturadas. Por vezes, houve alguma reflexão em coletivo ou com o professor sobre o modo como iniciar a investigação ou na formulação da questão a investigar. Estas investigações foram realizadas nos momentos de trabalho autónomo e foi relevante o envolvimento dos alunos na execução desses trabalhos. Destaco quatro fatores que, concorrendo para esse envolvimento, contribuíram também para o desenvolvimento do conhecimento matemático.

1. A motivação dos alunos para as investigações – Os alunos iniciavam as suas investigações movidos pela vontade de saber mais sobre os assuntos abordados em coletivo. Por exemplo, a investigação sobre o paralelogramo iniciou porque estavam curiosos sobre a questão que tinha sido levantada em coletivo – que figura era aquela?... (tratava-se do “paralelogramo obliquângulo”); que nome tinha e em que grupo se deveria incluir? Mais tarde surgiram novas questões que contribuíram para que a investigação avançasse – quiseram saber se haveria outras figuras que pudessem entrar no grupo dos paralelogramos.

Gonçalo Sim. Depois descobrimos que esta figura é um paralelogramo. Agora estivemos a ver que outras figuras também podem ser esta... podem ser paralelogramos.



Figura 1: Construção do paralelogramo obliquângulo

Na investigação sobre o  $dm^3$ , fui eu que os desafiei para uma nova questão de investigação – Como construir um sólido que medisse metade de  $1 dm^3$ ?

Na perspetiva da *learning activity*, os professores devem procurar desenvolver nos alunos motivos para aprender, os quais ocorrem da utilidade imediata: por interesse cognitivo dos alunos (como é exemplo a transcrição que se segue); pelo prazer de questionar o que ainda não conhecem e pela simples satisfação de aperfeiçoamento (Zuckerman, 2003).

Miguel Agora apetecia-me fazer mais, não sei porquê, mas...

Prof Então..., formulem outras conjecturas, outras ideias e experimentem.

Gustavo Já sei! Podíamos fazer metade deste! [refere-se ao paralelepípedo de  $500cm^3$ .]

2. Novas questões que emergem durante a investigação - Durante o processo de investigação, os alunos levantaram novas conjecturas e colocaram novas questões que conduziram a novas investigações. Estas novas questões emergiram da necessidade de sustentar os novos conceitos e encadeá-los com outros já adquiridos. É nesta teia de conceitos que os alunos pareceram construir e refinar o seu conhecimento matemático. Nestes casos, verificou-se, tal como Ernest (1996) refere, que frequentemente de uma investigação inicial surgem novas questões conducentes a novas pesquisas e conseqüentemente a novas aprendizagens.

Quando verificavam hipóteses que constatavam não ser verdadeiras, levantavam novas conjecturas que voltavam a ser verificadas. No caso do  $dm^3$ , após terem construído o cubo com  $5 cm$  de aresta verificaram, medindo com os  $cm^3$  do material MAB, que esta figura não correspondia à metade de  $1 dm^3$ . Então, lançaram-se à construção de um novo sólido. Por sua vez, na investigação dos paralelogramos, o par não limitou a sua investigação à questão inicial sobre o “paralelogramo obliquângulo” e dedicou-se a investigar que outras figuras poderiam incluir nos paralelogramos.

3. Autonomia dos alunos na condução das investigações - Os alunos apropriaram-se das investigações, tomando-as como suas. Não existiam guiões nem perguntas orientadoras do percurso que deveriam seguir. Foram eles que conduziram o processo investigativo, segundo as necessidades que surgiram, e orientaram o seu percurso através de novas questões, as quais contribuíram para sustentar o conceito em construção. A verdadeira investigação matemática surge de propostas abertas e cujos percursos de investigação são negociados por quem investiga fazendo crescer, nos alunos, o espírito de iniciativa e autonomia, a persistência e a criatividade (Martins et al., 2002).

[Contam e verificam que cabem 8 cubos de 5cm de aresta dentro do cubo de 10cm de aresta.]

Prof Então não é um quarto?...

Miguel É um oitavo.

Prof Como é que vocês construíram este?

Gustavo e Miguel Cinco em todos [5cm de aresta]

Prof Porquê?

Gustavo Porque como o outro era 10 [10cm de aresta] e nós estávamos a pensar fazer metade.

Prof Ah! Como metade de dez é cinco, então fizeram cinco de cada lado.

Gustavo Só que por acaso não era assim mas nós já tivemos a ideia [de como fazer metade].

Durante as investigações, verifiquei que os alunos iam conseguindo conjecturar, formular hipóteses, testá-las e alterar as suas conceções iniciais. Ao manipular e discutir as suas ideias com o par, foram construindo os conceitos inerentes às suas investigações. É neste envolvimento no trabalho, em que os alunos têm a possibilidade de levantar questões, formular hipóteses, exprimir ideias e negociar o significado das palavras, que vão clarificando o seu pensamento matemático, vão apreciando e desenvolvendo uma melhor compreensão conceptual da Matemática (Martins et al., 2002).

Depois de terminada a planificação do paralelepípedo, recortaram-na e uniram as faces de modo a construir uma caixa.



Figura 2: Paralelepípedo-caixa, construído pelo Gustavo para obter metade de  $1\text{ dm}^3$

Prof [Voltando a aproximar-se do par.] Então? Já conseguiram? E já provaram que é metade?

Gustavo Ainda não, mas temos uma ideia.

Miguel e Gustavo [Colocam os cubos de madeira (que já sabem que mede  $125\text{cm}^3$  cada) dentro do paralelepípedo de cartolina e vão contando.] 125, 250, 375,..., 500! É metade!

Prof Isto é um trabalho excelente! É muito bom para mostrar aos colegas! Boa!

4. Os avanços e recuos que ajudam a estruturar os conceitos – No decorrer do processo de investigação os alunos apresentaram alguma oscilação na consistência das suas aquisições. Umhas vezes indicavam ter adquirido determinados conhecimentos e mais tarde parecia terem-nos perdido de novo. Em certos momentos, fizeram grandes avanços apoiando-se em conhecimentos anteriores, e noutros momentos, demoraram a entender os seus enganos. Ao experimentarem, enquanto agiam sobre as situações, os alunos foram mostrando maior

facilidade em compreender os seus erros/enganos e em reformularem as suas conjeturas, conseguindo estruturar melhor os conceitos inerentes apoiados em anteriores conhecimentos. Algumas observações e conclusões que não faziam parte dos seus objetivos iniciais, surgiram das suas experiências e apoiaram a compreensão sobre o conceito que investigavam.

Quando as funções mentais estão em processo de consolidação, podem ocorrer regressões mesmo após os alunos já terem demonstrado a aquisição de uma determinada habilidade (Vygotsky; Lúria, referidos em Moysés, 1997). Estas regressões evidenciam que a formação do conceito se vai construindo “como um movimento do pensamento dentro da pirâmide de conceitos” sujeita a reformulações e novas análises “oscilando do particular para o geral e do geral para o particular” até ser compreendida e aceite – integrada como conhecimento. (Vygotsky, citado por Moysés, 1997, p. 36)

## **O CONTRIBUTO DA DISCUSSÃO COLETIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO**

### **O papel do professor nessa discussão**

O discurso do professor assume funções e características específicas, consoante está a gerir um momento em grande grupo ou está a intervir com um grupo mais pequeno. Existem no entanto, algumas características que estão patentes nas duas situações.

Nas atividades investigativas – Um dos aspetos que me pareceu mais significativo foi evitar dar respostas imediatas. Aproveitando a curiosidade dos alunos, quando me dirigiam alguma questão, devolvia-as em forma de questão de investigação, tentando motivá-los para se envolverem em investigações matemáticas. Frequentemente, as questões surgiam das sessões em coletivo emergindo da discussão da apresentação de alguma investigação. Optando por não lhes fornecer uma resposta imediata, direcionava e sugeria algumas formas de poderem investigar a questão levantada. Esta minha atitude desencadeou neles o verdadeiro interesse de investigar tornando-se numa motivação intrínseca, numa necessidade dos alunos. Durante a investigação, envolviam-se em atividades que permitiam explorar os temas que investigavam. Parte da desmotivação dos alunos para a aprendizagem advém da descontextualização em que os assuntos são abordados em sala de aula, revestindo-se de pouco sentido e tornando-se desinteressante (Zuckerman, 2003). Esta autora salienta a necessidade de criar nos alunos o interesse para se envolverem nas aprendizagens – terem vontade de aprender.

Outra característica que se realçou neste trabalho foi a de evitar transmitir conhecimentos no imediato. Em vez disso, sempre que surgiam situações em que emergia a necessidade de novos conhecimentos, aproveitei para incentivar os alunos a descobrirem por eles, a investigarem. Walle (2004) defende que, para que a Matemática faça sentido, “teachers must stop teaching by telling and start letting students make sense of the mathematics they are learning.” (p. 14). As minhas intervenções possibilitaram desbloquear ou avançar as pesquisas, constituindo assim um suporte em que: por um lado, deixei os alunos seguirem o seu percurso investigativo; por outro lado, fui questionando as suas descobertas de modo a que

estes pudessem avançar nas suas investigações. Fui dirigindo o discurso “colocando questões e propondo atividades que facilitem, promovam e desafiem o pensamento de cada aluno” (NCTM, 1994, p. 37). Por outro lado, ao fazer este tipo de questionamento, dei o modelo de reflexão sobre o próprio trabalho: a necessidade de questionar as conclusões a que chegavam. Assumi uma função de “...intermediário criativo no processo de construção do conhecimento” (Pedrosa, 2000, p. 149).

Prof      Então fizeram este cubo porquê?  
Gustavo   Tentámos fazer metade, só que este não chega a ser metade.  
Miguel    É um quarto.  
Prof      Porquê? Vocês já mediram quantos [cm<sup>3</sup>] é que este leva?  
Gustavo   Esse é um quarto.  
Prof      Este é um quarto?  
Miguel    Deve ser.  
Prof      Deve ser, ou é mesmo?  
Gustavo   É um quarto, é.  
Prof      Vamos lá ver. Se este é um quarto, quantos é que aqui cabiam dentro?  
Gustavo e Miguel   Quatro!  
Miguel    Nós fizemos cinco em todos. [5cm em cada aresta] Cinco vezes cinco são vinte e cinco...  
Prof      Então?..  
Miguel    Então é o dobro disso que temos que fazer.

Nos momentos coletivos – O meu principal papel foi o de regulador da comunicação no grupo garantindo as regras de comunicação entre os diferentes membros, dando modelos de uma melhor comunicação matemática e transferindo progressivamente para o grupo a responsabilidade dessa regulação. É no ambiente de sala de aula que se estabelece a base de aprendizagem do aluno. Nesta envolvente circulam mensagens subentendidas do que se pretende na aprendizagem Matemática e o professor é o responsável pela criação desse ambiente (NCTM, 1994). Os alunos vão modelando as suas intervenções de modo análogo ao que observam no seu professor e no que percebem que é aceitável por parte deste e do restante grupo. No decorrer das intervenções dos alunos, fui dando reforços positivos às suas intervenções, incentivando a melhores explicações das suas ideias e reforçando os comentários que achava conducentes a novas conclusões. Por outro lado, deixei que o percurso fosse conduzido segundo as necessidades de esclarecimentos e de suportes dos alunos, tendo o cuidado de não deixar dispersar do tema central de discussão.

#### **As funções do discurso dos alunos**

Também o discurso dos alunos sofre alterações quando estão a discutir um tema em coletivo e quando estão a trabalhar em pequeno grupo. Diferenciarei seguidamente as funções que os seus discursos assumiram em cada situação.

Nas atividades investigativas – Entre parceiros estabeleceram uma linguagem cujo objetivo foi o de se entenderem sobre o que estavam a falar. Desafiam-se para novas experiências, formulando novas hipóteses. Durante as investigações, os pares ponderam as afirmações dos colegas e reprovam ou corrigem as ideias que não lhes parecem corretas. Estão envolvidos na

mesma atividade partilhando as mesmas experiências. Deste modo, vão regulando as conjeturas que emergem. Nesta investigação, constatei que ao partilharem os seus pensamentos e descobertas, vão debatendo, avaliando e clarificando as suas ideias e estratégias para ‘convencerem’ o seu par. É realçado em Greenes e Shulman (1996) a importância deste tipo de comunicação por parte dos alunos, nos trabalhos de exploração e investigação matemática. As explicações e clarificações de opinião são frequentes ao longo das investigações observadas. Por vezes, é o par que as pede, outras vezes, é o próprio que tece uma clarificação da sua ideia para que o colega possa entender a sua opinião. Quando ocorreu divergência de ideias, o diálogo manteve-se centrado no tema em discussão, respeitando-se mutuamente mas não deixando de se questionarem e de se confrontarem nas ideias.

Fátima Não, este aqui não é!  
Gonçalo Mas porquê?  
Fátima Porque não é!  
Gonçalo Mas porquê? Explica lá.  
Fátima Olha lá, achas que este losango é a mesma coisa que este?



Figura 3: Comparando o losango com o quadrado

Nos pares observados houve um equilíbrio de estatutos. Nenhum aceitou o que o outro disse sem entender e nenhum era considerado mais competente do que o outro. Durante as investigações não houve uma combinação antecipada do trabalho. Frequentemente um dos alunos avançava na sua ideia e quando estava a executar era intersetado pelo colega que o questionava sobre o que estava a ser feito. Nesses momentos, surgia uma explicação que podia ser logo aceite ou podia ser contestada.

Após algum tempo de trabalho...  
Gustavo Sabes que eu tenho uma teoria [queria dizer estimativa] de quanto é que esse cubo leva? Leva 250. [refere-se às unidades de MAB]  
Miguel Aaah!  
Gustavo 250 mais 250 dá 500. 500 mais 500 é 1000.  
Miguel Não! Não é 250.  
Gustavo Dá 125, eu sei.  
Gustavo 8 vezes 125 é mil. Mil a dividir por 4 dá 250. 250 a dividir por 2 é 125.



Figura 4: Miguel verificando quantos  $\text{cm}^3$  cabem dentro do cubo de 5 cm de aresta



Figura 5: Gustavo desenhando a planificação do paralelepípedo para obter metade de  $1 \text{ dm}^3$

Nos momentos coletivos – Durante as discussões sobre as investigações apresentadas pelos colegas, surgiram vários contributos que ajudaram a um melhor entendimento dos conceitos inerentes. As observações e constatações que efetuaram num determinado momento, ou as dúvidas que levantaram e que permitiram esclarecimentos, por parte dos colegas ou por mim, serviram de suporte à construção dos conceitos inerentes aos assuntos em questão. Entre eles, o discurso foi fluído na tentativa de entenderem o que os colegas iam apresentando: umas vezes questionavam, outras ajudavam a melhorar o discurso. Frequentemente, aconteceu a formulação de novas hipóteses, o que conduzia o grupo a novas observações, e por vezes orientavam a discussão para alguma generalização. O modo de comunicação observado era encadeado e partilhado por diferentes elementos, contribuindo para o aprofundamento e evolução dos conceitos. Oliveira (1993) destaca a importância das interações entre os alunos, as quais vão provocar intervenções nos seus desenvolvimentos. Segundo a autora, Vygotsky defende que as crianças privilegiam as interações sociais para aceder às informações ao invés de um empenho estritamente individual. Para Pimm (1987), é na verbalização das ideias, é quando precisamos de as explicar aos outros, que reformulamos o nosso discurso e é nesse processo de reflexão que nos aproximamos do nosso próprio pensamento. Por vezes, surgiram dúvidas cujo esclarecimento provocou oscilações entre os assuntos que se interligavam, ajudando a suportar, a construir ou a consolidar melhor os conceitos que estavam intrínsecos. Moysés (1997) refere que, segundo Vygotsky, a formação de conceitos surge num movimento do pensamento entre os diferentes conceitos hierarquizados em pirâmide, numa constante oscilação do particular para o geral e do geral para o particular.

## COMENTÁRIOS FINAIS

A crescente motivação e gosto que os alunos foram mostrando pelo trabalho de Matemática seria só por si um fator favorável a este tipo de dinâmica mas, ao analisar o modo como foram evoluindo nos seus argumentos e nas suas justificações e de como foram capazes de desenvolver as suas investigações, cada vez com maior autonomia, mostrou-me que é possível os alunos se apropriarem do currículo com base neste tipo de trabalho.

Nesta dinâmica de trabalho, foi frequente emergirem das sessões em coletivo, novos assuntos para pesquisar. Realço a pertinência de não ter antecipado as respostas e ter devolvido essas questões ao grupo pois as questões levantadas ou as hipóteses formuladas alimentaram o trabalho de investigação e traçaram o percurso curricular. Saliento ainda a importância do

professor conhecer o programa curricular do Ensino Básico permitindo assim utilizar questões emergentes do diálogo dos alunos para a condução de temas que possam ir ao encontro do mesmo programa.

Em síntese, creio que esta dinâmica de trabalho mostrou-se vantajosa para a aprendizagem da Matemática trazendo benefícios tanto para a aquisição de conhecimento mais significativo como para o desenvolvimento de atitudes positivas face à Matemática.

### Referências bibliográficas

- Alro, H. & Skvsmose, O. (2006). *Diálogo e aprendizagem em educação matemática*. São Paulo: Autêntica.
- Ernest, P. (1996). Investigações, Resolução de Problemas e Pedagogia. In P. Abrantes, P., L. Leal, & J. P. Ponte (Eds.), *Investigar para aprender Matemática: Textos seleccionados* (pp. 25-48). Lisboa: APM.
- Greenes, C. & Schulman, L. (1996). Communication processes in mathematical explorations and investigations. In NCTM (Ed.), *Yearbook - Communication in mathematics, K-12 and beyond* (pp. 159-169). Reston: NCTM.
- Lampert, M. & Cobb, P. (2003). Communication and language. In J. M. Kilpatrick (Ed.), *A research companion to Principles and Standards for School Mathematics* (pp. 237-249). Reston: NCTM.
- Lave, J. (1999). The culture of acquisition and the practice of understanding. In J. W. Stigler, R. A. Shweder & G. Herdt (Eds.), *Cultural Psychology* (pp. 259-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martins, C., Maia, E., Menino, H., Rocha, I. & Pires, M. V. (2002). O trabalho investigativo nas aprendizagens iniciais da matemática. In J. P. Ponte, C. Costa, A. I. Rosendo, E. Maia, N. Figueiredo & A. F. Dionísio (Eds.), *Actividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores* (pp. 59 – 82). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Ministério da Educação (2007). Programa de Matemática do Ensino Básico. Lisboa: ME. DGIDC.
- Moysés, L. (1997). *Aplicações de Vygotsky à educação matemática*. Campinas: Papyrus Editora.
- NCTM (1994). *Normas profissionais para o ensino da Matemática*. Lisboa: APM e IIE.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Revista Escola Moderna*.
- Niza, S. (2012). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. R. Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 353-379). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2012). A socialização dos produtos culturais da escola. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. R. Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 405-406). Lisboa: Tinta da China.

- Niza, S. (2012). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. R. Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 599-616). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2012). Todo o trabalho humano requer a idealização de um projeto. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. R. Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 520-522). Lisboa: Tinta da China.
- Oliveira, M. K. (1993). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. S. Paulo: Ed. Scipione.
- Pedrosa, M. H. (2000). A Comunicação na sala de aula: As perguntas como elementos estruturadores da interação didática. In C. Monteiro, F. Tavares, J. Almiro, J. Ponte & J. Mato (Orgs.), *Interações na aula de Matemática* (pp.149-161). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Pimm, D. (1987). *Speaking mathematically: Communication in mathematics classrooms*. New York: Routledge.
- Reynolds, A. M., Wheatley, G. H. (1992). The elaboration of images in the process of mathematics making. In *Proceedings of the 16th International Group for Psychology of Mathematics Education Conference* (vol. 2, pp. 242-249). Durham, NH.
- Sfard, A. (1996). On acquisition metaphor and participation methafor for mathematics learning. In C. Alsina, J. M. Alvarez, B. Hodgson, C. Laborde & A. Pérez (Eds.), *8th International Congress on Mathematics Education: Seleted Lectures* (pp. 397– 411). Sevilha: SAEM TAALES.
- Sherin, M., Mendez, E. & Louis, D. (2000). Talking about math talk. In NCTM (Ed.), *Yearbook 2000: Learning mathematics for a new century* (pp. 188-196). Reston: NCTM.
- Silver, E. A. & Smith, M. S. (1996). Building discourse communities in mathematics classrooms. In NCTM (Ed.), *Yearbook 1996: Communication in Mathematics K-12 and beyond* (pp. 20-28). Reston: NCTM.
- Walle, J. A. (2004). *Elementary and middle school mathematics*. Boston: Pearson Education.
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice, learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yackel, E. (1995). Children's talk in inquiry mathematics classrooms. In P. Cobb & H. Bauersfeld (Eds.), *The Emergence of mathematical meaning: The interaction in classroom cultures* (pp. 131-162). Routledge: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 458-477.
- Zuckerman, G. (2003). The learning activity in the first years of schooling. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageye & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 177-199). Cambridge: Cambridge University Press.

## **Ação dos Dr. Palhaços em contexto hospitalar com crianças em risco de desenvolvimento**

**Teresa Tiago\*, Marina Fuertes\*\* e Clarisse Nunes\*\*\***

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\* teresatiago60@gmail.com

\*\* marinaf@eselx.ipl.pt

\*\*\* clarisse@eselx.ipl.pt

### **Resumo**

No quadro das práticas de intervenção precoce do Centro de Desenvolvimento da Criança-Torrado da Silva do Hospital Garcia de Orta em Almada (CDC), os Dr. Palhaços promovem o ato de brincar junto das crianças do CDC. Neste estudo procuramos conhecer as representações dos participantes (profissionais, pais e a dupla de Dr. Palhaços) face à intervenção dos Dr. Palhaços no CDC, e caracterizar as reações das crianças em interação com estes profissionais.

Neste estudo exploratório e qualitativo, participaram cinco crianças, 16 profissionais, 18 pais das crianças e uma dupla de Dr. Palhaços. Foram realizadas entrevistas aos profissionais, pais e dupla de Dr. Palhaços; concretizadas observações diretas das crianças em interação com os Dr. Palhaços e efetuada pesquisa documental. Com o objetivo de avaliar a qualidade das interações diádicas e o impacto dessas interações na criança, desenvolvemos a *Escala da Qualidade de Interação Dr. Palhaços-Criança*.

Os resultados revelaram que na presença dos Dr. Palhaços as crianças que estão ou acabaram de ser sujeitas a intervenções mais intensas ou intrusivas conseguem rir, cantar e brincar, e sugerem que a atividade dos Dr. Palhaços contribui positivamente para o bem-estar da criança e para a intervenção dos outros técnicos, se usada com esse propósito. Para os pais as ações dos Dr. Palhaços parecem transformar o CDC num ambiente mais agradável, descontraído e motivador para todos, desdramatizando o contexto hospitalar.

**Palavras-chave:** Bem-Estar; Brincar; Desenvolvimento; Dr. Palhaço.

## INTRODUÇÃO

Em 1986, Michael Christensen, um palhaço americano, diretor do Big Apple Circus de Nova Iorque, iniciou o treino de um grupo de artistas, que passaram a visitar crianças hospitalizadas. Ao realizar uma apresentação do seu circo, num hospital da cidade de Nova York, Michael Christensen solicitou uma visita às crianças que estavam internadas e impossibilitadas de participar da apresentação, e assim, agindo de forma alegre, improvisada e despreziosa surge o grupo denominado *The Big Apple Circus Clown Care* (BACCC), que tem vindo a intervir desde então em diversas iniciativas.

O palhaço conquistou os hospitais e transformou as enfermarias em palcos, a fim de utilizar o espetáculo como forma de amenizar o ambiente e distrair os pacientes. Sobre a humanização destes ambientes, o grupo de Dr. Palhaços da “Operação do Riso” fundado por Kleber Brianez e Lígia Campos menciona que:

quando o palhaço vai ao hospital, abrem-se as portas para um universo de possibilidades de troca, de riso, de jogo, que só esta figura libertária pode proporcionar. Ele reaparece, rindo de tudo e de todos, principalmente de si mesmo. Num ambiente onde todas as ações devem ser medidas com exatidão, sem a menor margem para o erro, o palhaço instaura um novo espaço onde se pode cantar, dançar, dizer piadas e rir de si e com os outros. (1)

Mitre (2000) refere que “...quando se lida com crianças que têm a sua rotina de vida desestruturada pela doença, pela deficiência e todos os processos que daí advém, o *lúdico* aparece como uma possibilidade de organização desse caos” (p.10). Nesta perspetiva, a ludicidade tornou-se numa estratégia útil e prazerosa para trabalhar com a criança hospitalizada e/ou em regime de ambulatório. As possíveis tensões e ansiedade geradas nesses ambientes podem ser atenuadas através da brincadeira, a qual assume um papel de suporte no cuidado e atenção à saúde da criança, permitindo que os serviços de pediatria sejam encarados de maneira mais acolhedora e humanizada (Motta & Enumo, 2002). Assim, a brincadeira em contexto hospitalar visa ajudar a enfrentar a situação de risco e a resgatar o lado saudável de cada criança.

Num estudo de natureza qualitativa, Oliveira e Oliveira (2008) procuram conhecer como ocorrem as relações entre palhaços e o ambiente hospitalar, composto por dez membros da equipa de enfermagem. Especificamente, esta investigação pretendeu descrever os conhecimentos dos enfermeiros quanto à atuação dos Doutores da Alegria (Brasil), no internamento de pediatria e analisar as experiências da equipa face a essa atuação. Os autores constataram que:

a atuação dos Doutores da Alegria traz inúmeros benefícios às crianças hospitalizadas, como mudanças de comportamento diante do internamento, interação e socialização com outras crianças e melhoria da capacidade de enfrentar o período de internamento. Evidenciaram que há influência também

---

<sup>1</sup> <http://www.operacaoderiso.com.br/humanizacao.html>

na assistência de enfermagem, devida à atuação dos Dr. Palhaços e equipa de enfermagem e principalmente, pela condição que a criança apresenta após a atuação dos palhaços nas unidades de internamento. Os Doutores da Alegria interagem com as mães acompanhantes, proporcionando-lhes momentos de lazer e descontração, facto que pode ser considerado de grande valia, já que, durante o internamento dos seus filhos, estas estão sujeitas a inúmeros momentos de dor e sofrimento (p.235).

Vagnoli, Caprilli, Robiglio e Messeri (2005) estudaram os efeitos da presença dos palhaços sobre a ansiedade pré-operatória da criança durante a indução da anestesia e no pai que acompanha a criança. As crianças do grupo de estudo foram acompanhadas na sala de pré-operatório por um Dr. Palhaço e um pai enquanto no grupo deas crianças eram só acompanhadas por um dos pais. Os resultados indicaram que os níveis de ansiedade das crianças no grupo de estudo eram significativamente inferiores aos do grupo de controlo. Um questionário foi aplicado aos profissionais de saúde a fim de conhecer as suas opiniões em relação à presença dos Dr. Palhaços durante a indução. Os profissionais consideraram que os Dr. Palhaços eram um benefício para a criança, mas a maioria opôs-se à continuação do programa pela perceção de interferência com os procedimentos da sala de cirurgia.

Em suma, as práticas dramáticas empregues procuram desmistificar, simplificar e, principalmente imitar procedimentos de saúde, o que pode resultar em alívio, conforto e bem-estar físico, psicológico e social do paciente (internado ou em ambulatório), dos seus familiares ou acompanhantes (Araújo & Guimarães, 2009) e, ainda, dos profissionais de saúde.

## **ESTUDO EMPÍRICO**

### **Objetivos**

O presente estudo tem como principal objetivo conhecer as representações existentes no CDC face à intervenção dos Dr. Palhaços, mais especificamente:

- Conhecer as representações de profissionais do CDC face à intervenção dos Dr. Palhaços;
- Conhecer as representações de pais ou acompanhantes de crianças que frequentam o CDC face à intervenção dos Dr. Palhaços;
- Conhecer as representações de Dr. Palhaços face à sua própria intervenção, no CDC;
- Comparar as representações dos diversos participantes face à intervenção dos Dr. Palhaços no CDC;
- Caracterizar as reações das crianças que frequentam o CDC face à intervenção dos Dr. Palhaços.

## MÉTODOS

### Participantes

Participaram no nosso estudo 16 profissionais do CDC. A maioria eram terapeutas da fala, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e médicos de três especialidades (pediatria do desenvolvimento, neuropediatria e fisioterapia). Tratou-se de um grupo maioritariamente feminino, com exceção de um neuropediatra do género masculino. Todos os profissionais eram licenciados, à exceção de um (psicomotricista) que era Mestre. A idade dos profissionais situava-se entre os 20 e 59 anos e o tempo de serviço oscilou entre os quatro meses e os 32 anos. Participaram, ainda, 18 pais ou acompanhantes das crianças que frequentavam o CDC, sendo 14 do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 30 e os 69 anos. A dupla de Dr. Palhaços era constituída por um palhaço do sexo feminino, com 35 anos de idade e com quatro anos de profissão e outro do sexo masculino, com 48 anos e com dois anos e meio de profissão. Participaram também cinco crianças, cujas características estão descritas no quadro I.

Quadro I. Caracterização das crianças

Crianças	CR	CT	CS	CE	CM
Idade	2A 2M	3A 8M	2A 6M	1A 10M	3A 10M
Diagnóstico	Síndrome de Down	Síndrome polimalformativa com ADPM sem diagnóstico etiológico	NF-1 com Atraso do Desenvolvimento Psicomotor	Deleção terminal do braço longo do cromossoma 10	Paralisia Cerebral Disquinética
Terapias	Terapia Ocupacional	Terapia Ocupacional Fisioterapia	Terapia Ocupacional	Alta da Terapia Ocupacional	T. Fala Terapia Ocupacional Fisioterapia (Alcoitão)
Consultas	Fisiatria Pediatria do Desenvolvimento	Fisiatria Pediatria do Desenvolvimento	Fisiatria Pediatria do Desenvolvimento	Fisiatria Neuropediatria	Fisiatria Neuropediatria

### Procedimentos

Com vista à concretização dos objetivos propostos foram realizadas entrevistas semidiretivas aos profissionais, aos pais e acompanhantes das crianças e à dupla de Dr. Palhaços, as quais foram gravadas, transcritas e analisadas através de análise de conteúdo (Bardin, 1979). Com a sua realização procurámos conhecer as representações dos utentes e profissionais do CDC face à intervenção dos Dr. Palhaços.

Posteriormente, realizámos observações durante os períodos de intervenção dos Dr. Palhaços. As observações foram registadas em vídeo e procuraram estudar a interação dos

Dr. Palhaços com as crianças. Para avaliar a qualidade das interações diádicas e o seu impacto na criança construímos o instrumento *Escala da Qualidade de Interação Dr. Palhaços-Criança*. Esta escala foi inspirada nas escalas de análise da qualidade das interações adulto-criança de Crittenden (2003) e Tronick e Weinberg (1990), mas foi criada de raiz para este estudo. Os indicadores foram obtidos através da análise dos registos vídeo.

Os registos vídeo tinham períodos de tempo/duração diferentes, conforme os contextos em que decorreram. Em todos os casos, desenrolaram-se às segundas-feiras, no período da manhã, altura de permanência da dupla de Dr. Palhaços no CDC (ver quadro 2). Registámos as observações tal como estas decorreram, no sentido de conhecer os processos tal como naturalmente acontecem no CDC. Portanto, não houve a preocupação de uniformizar os tempos para efeitos de investigação.

Quadro 2. Descrição de aspetos relacionados com as observações

Filme	Tempo	Local	Dr. Palhaços	Crianças	Contexto Interativo
F.1	10.16 min.	Corredor	Doitora Tutti Fruti Dr. Chocapic	T. / S./ E	Canção, dança e dança de roda
F.2	9.14 min.		Doitora Tutti Fruti Dr. Chocapic	R./ T./ S.	Canção com palmas e bolinhas de sabão
F.3	8.00 min.	Sala de espera	Dr. Fusili Dr. Bambu	R. / T. / S.	Canção e bolinhas de sabão
F.4	6.03 min.	Corredor	Doitora Tutti Fruti Dr. Chocapic	R.	Canção, dança e instrumento
F.5	4.42 min.		Dr. Fusili Dr. Bambu	R. / T.	Marcha com ajuda dos Dr. Palhaços
F.6	2.35 min.	Corredor	Doitora Tutti Fruti Dr. Chocapic	T. / S. / E.	Canção
F.7	2.21 min.		Enf. X-Truz Dr. Chocapic	S.	Canção acompanhada com palmas e instrumento Brincadeira da dupla de Dr. Palhaços de passar despercebida da criança,
F.8	1.35 min.	Exterior	Enf. X-Truz Dr. Chocapic	M.	escondidos atrás de uma garrafa

A análise destas observações permitiu-nos identificar seis categorias de análise: i) Procura de Proximidade; ii) Interação Ocular; iii) Expressão Facial; iv) Vocalização; v) Reciprocidade e Sincronia na Interação e vi) Interação Lúdica e Expressão Emocional. Para cada categoria foram definidos cinco indicadores (descritores comportamentais) que foram cotados de acordo com a escala tipo *Likert*, onde o score 1 correspondia ao comportamento com menor implicação ou participação da criança para uma categoria e o 5 o nível máximo. A título de exemplo na categoria Procura de Proximidade pontuou-se o grau de proximidade que a criança aceita ou procura ir ter com os Dr. Palhaços. Deste modo, a escala oferece cinco indicadores dos quais 1 ponto é elegível se a criança “Evita o contato com os Dr. Palhaços durante toda a sessão (e.g., foge, esconde-se, chora...)”, evoluindo até 5 pontos onde a

procura de proximidade é elevada i.e., se a criança “Manifesta comportamentos de procura ativa de proximidade com os Dr. Palhaços (e.g. desloca-se na sua direção, toca, oferece brinquedos, persegue-os, etc.)”.

O estudo seguiu as regras de livre participação e consentimento informado.

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A visita dos Dr. Palhaços a crianças doentes ou com graves problemas de desenvolvimento proporciona, frequentemente, a criação de momentos divertidos e bem-dispostos, o que não é geralmente esperado num ambiente hospitalar. Observemos os resultados do nosso estudo.

#### **Representações dos profissionais, da dupla de Dr. Palhaços e dos pais**

Nas entrevistas, os profissionais do CDC (79%) caracterizam a intervenção dos Dr. Palhaços, como uma atividade que promove a humanização dos serviços de pediatria e proporciona momentos lúdicos, divertidos que promovem o riso, a gargalhada e facilitam o bem-estar e a alegria. Com efeito, a literatura (Françani, Zilioli, Silva, Sant`Ana & Lima, 1998) indica que a presença dos Dr. Palhaços pode tornar o ambiente hospitalar mais informal e descontraído e, através do riso e da gargalhada, pode ajudar a melhorar o estado emocional, a diminuir o stress e a favorecer o restabelecimento da saúde. No caso das crianças, a atuação dos Dr. Palhaços pode aumentar a sua colaboração nas terapias e/ou nas consultas, desencadeando menos choro (Masetti, 1998).

O balanço que os profissionais fazem das ações desencadeadas pelos Dr. Palhaços é positivo. Todos os profissionais consideram-nos indispensáveis nos ambientes pediátricos e uma mais-valia em contexto hospitalar. Entendem ser este um projeto excelente, muito positivo e gratificante para todos os intervenientes (crianças, pais ou acompanhantes e profissionais).

Segundo a opinião de 89% dos pais ou acompanhantes, as crianças colaboram, participam, reagem e interagem com os Dr. Palhaços. Apenas 11% afirmam que em algumas situações a interação é fraca, ausente, a criança não liga aos Dr. Palhaços, ou a família não lhe atribui importância.

Por seu lado, a dupla de Dr. Palhaços tem uma opinião muito favorável relativamente ao seu trabalho, considerando que a sua atividade promove o bem-estar e o brincar na criança, nos familiares e nos profissionais. Ambos mencionam que a sua intervenção visa facilitar o envolvimento entre todos, ajudar os pais das crianças que frequentam o CDC a lidar com os problemas dos seus filhos, contribuir para que as crianças se sintam mais felizes e desmistificar o contexto hospitalar. Atendendo à perspetiva de humanização do contexto hospitalar da Operação Nariz Vermelho (ONV) o direito à felicidade, ao brincar, ao riso, ao bem-estar e ao lazer é comum a todos (crianças e adultos). Para Santos (2011) a presença dos Dr. Palhaços revela-se pertinente no hospital, porque estão lá as crianças.

Os Dr. Palhaços referiram, também, as dificuldades sentidas nas suas próprias atuações. Estas relacionaram-se com: i) a necessidade de ter de fazer silêncio; ii) o ter de estruturar a intervenção em diversos locais; iii) o ter pouca experiência na intervenção no local; iv) o ter

de personalizar a intervenção de acordo com as especificidades de cada criança; v) o ter de saber a melhor forma de interagir com as crianças; e vi) não poder intervir quando as crianças estão nas terapias. Nestes casos, os Dr. Palhaços asseguram o superior interesse da criança, admitindo que, em certas ocasiões, a melhor atitude pode ser não intervir, se for esse o desejo da criança ou as condicionantes específicas da prestação de cuidados de saúde.

Importa salientar que em todos os discursos (profissionais, pais ou acompanhantes e dupla de Dr. Palhaços) é expressa a satisfação por ser um projeto excelente, gratificante para todos, uma mais-valia em contexto hospitalar/ambulatório e indispensável nos ambientes pediátricos. Porém 25% dos profissionais do CDC consideram que a intervenção dos Dr. Palhaços pode perturbar as rotinas do centro, demonstrando o seu desagrado em relação à fraca sistematização da intervenção, às consequências negativas nos comportamentos das crianças (medo, receio, desatenção), a frequência (fraca) e a duração (curta) da intervenção e, ainda as alterações do ambiente (barulho) e a dificuldade em personalizar a intervenção, “pois é quem está” à segunda-feira no centro que usufrui da intervenção. Nos aspetos a melhorar, profissionais, pais ou acompanhantes e dupla de Dr. Palhaços, são unânimes a reconhecer a sua presença devia ser mais frequente, as visitas mais longas e ter uma intervenção mais abrangente e continuada no CDC.

### Caracterização das reações das crianças face à intervenção dos Dr. Palhaços

A análise dos dados de observação expressos na *Escala da Qualidade de Interação Dr. Palhaços-Criança* (ver quadro 3) indica-nos terem sido três os comportamentos que registaram valores de interação mais elevados, considerando o conjunto das crianças observadas. Os três comportamentos a salientar foram: i) a interação ocular que se situou no valor médio de 4.3, ii) a expressão facial que obteve um valor médio de 3.8 e iii) a procura de proximidade situada no valor médio de 3.5.

**Quadro 3.** Médias obtidas na Escala da Qualidade de Interação Dr. Palhaços-Criança

Indicadores	Observação das crianças					Média Total
	C. R.	C. T.	C. S.	C. E.	C. M.	
Procura de proximidade	4.5	4.4	3.6	4.0	1.0	3.5
Interação ocular	4.5	4.8	4.4	5.0	3.0	4.3
Expressão facial	4.4	4.0	4.4	3.5	3.0	3.8
Vocalização	4.2	-	2.7	-	-	1.4
Reciprocidade e Sincronia na interação	4.2	4.0	3.4	3.0	1.5	3.2
Interação lúdica e Expressão emocional	4.0	3.8	3.4	2.5	1.5	3.0
<b>Valor médio por criança</b>	<b>4.3</b>	<b>4.2</b>	<b>3.6</b>	<b>3.6</b>	<b>2</b>	

Todas as crianças revelaram comportamentos de interação que variaram entre: “olha e demonstra curiosidade, mas evita, por vezes, o contacto ocular”; e “mantem o contato ocular com os Dr. Palhaços frequentemente durante a sessão”. O uso da expressão facial por parte das crianças oscilou entre estar: “atenta, preocupada (e.g., sobrancelhas franzidas) e tensa”; “atenta, curiosa, e descontraída, ou ocasionalmente alegre” e “atenta, alegre, radiosa, sorridente e descontraída”, correspondendo aos três níveis mais elevados da escala.

Inicialmente todas as crianças, à exceção de uma que não gostava dos Dr. Palhaços, manifestaram o comportamento: “aceita a procura de proximidade, mas não a procura ativamente (e.g., não se afasta quando os Dr. Palhaços se aproximam)”. Mas, nas semanas seguintes os comportamentos alteraram-se e passaram para o nível mais elevado da escala: “manifesta comportamentos de procura ativa de proximidade com os Dr. Palhaços” (e.g., desloca-se na sua direção, toca no nariz, oferece brinquedos, persegue-os, etc.).

As crianças evidenciaram ainda comportamentos de empatia e cumplicidade com os Dr. Palhaços, aguardaram pelas suas visitas, que pela forma sistemática e regular com que ocorreram, funcionaram para a criança como uma rotina. Pensamos que esta rotina transmitiu-lhes segurança e bem-estar. Antecipar e prever o que vai acontecer no momento seguinte como ir para a terapia, brincar na sala de espera com as outras crianças e esperar que cheguem os Dr. Palhaços etc., parece transmitir confiança à criança, proporcionar uma sensação de segurança, controlo e uma expectativa de que bons momentos virão.

Destacamos, que a maioria das crianças em atendimento no CDC tem idades compreendidas entre os 0 e os 15 anos e patologias do neurodesenvolvimento que originam dificuldades nas interações e no processo comunicativo e graves limitações motoras. Estas circunstâncias, obviamente, limitam os seus comportamentos de interação, de expressão emocional, reciprocidade e sincronia, necessitando do adulto como intermediário da ação. Nesse sentido, observamos que os Dr. Palhaços adequam a sua intervenção de acordo com a idade da criança. As crianças são estimuladas a bater palmas acompanhando as músicas cantadas e tocadas pelos Dr. Palhaços, a apanhar bolinhas de sabão e é comum o envolvimento dos pais ou acompanhantes nas brincadeiras, o que geralmente aumenta a confiança das crianças. A dupla insiste se percebe que há alguma recetividade e se o acompanhante estimula a criança a aceitar, mas nunca força a sua presença, principalmente se o familiar ou a criança se negam a colaborar.

#### **Sugestões para a Prática**

O lúdico constitui-se como uma das possíveis estratégias para lidar com as adversidades do contexto hospitalar, pelo que consideramos importante os profissionais fazerem da atividade lúdica um ato significativo voltado para as necessidades da criança, revendo toda a realidade hospitalar, o que constitui um desafio (Mitre, 2000). Assim, lançamos um repto aos profissionais, sempre que possível, usem o lúdico na atividade terapêutica. Consideramos que podia ser interessante desenvolver algumas iniciativas como:

- Concurso de desenho infantil, supervisionado pelos profissionais a trabalhar no CDC após a intervenção da dupla dos Dr. Palhaços, para as crianças que se encontram no CDC à segunda-feira de manhã, cujo tema seria a figura do palhaço;
- Comemoração do Dia Mundial da Criança no jardim sensorial do CDC, com picnic e a presença de profissionais, familiares e crianças, com a intervenção da ONV e Associação Portuguesa de Música nos Hospitais;
- Realização anual da ação de formação “Ser palhaço por um dia”, para profissionais do CDC e de outros serviços do hospital, promovida pela ONV;

- Realização da ação de formação “Ser palhaço por um dia” para familiares.

Talvez estas ações possam contribuir para humanizar as interações em ambiente hospitalar, divulgar a importância da alegria no que concerne à superação de obstáculos, propiciando o aparecimento de criatividade e transformações, tanto nas crianças, como nos familiares e nos profissionais e ainda a criação de novas redes sociais (grupos de pais, grupos de profissionais de diferentes áreas de intervenção, etc.). A intervenção deixa de se centrar na doença, na incapacidade ou nas limitações, passando por meio do processo lúdico a privilegiar as forças e as possibilidades de cada criança (cf. Mitre & Gomes, 2004).

### **Contributos e Limitações**

Apesar de este estudo contribuir para a compreensão do impacto da atuação dos Dr. Palhaços em contexto hospitalar, não é possível generalizar os resultados obtidos a outros contextos e interlocutores. Tal sucede porque: i) a amostra é reduzida levantando problemas de validade externa e ii) o estudo é realizado nas particulares condições deste CDC retratando a sua realidade, não obedece a um plano experimental com controlo de variáveis e condições de recolha para posterior inferência.

Ao realizar este trabalho, a investigadora desempenhou o duplo papel de profissional e de pesquisadora, o que certamente influenciou a forma como interpretou os resultados, tornando-se um esforço, no sentido de assegurar a objetividade que a investigação exige.

Consideramos que há necessidade de continuar a estudar o impacto das intervenções dos Dr. Palhaços em contexto hospitalar ou em regime de ambulatório, por exemplo: i) ampliar o estudo a profissionais de outras áreas e de outros serviços hospitalares, que não da pediatria; ii) conhecer as perceções de outras duplas de Dr. Palhaços e de outros contextos, e ainda iii) conhecer as reações das crianças com os Dr. Palhaços em vários contextos.

Cuidado: o riso pode ser altamente contagioso!

### **Referências bibliográficas**

- Araújo, T. & Guimarães, T. (2009). Interações entre voluntários e usuários em onco-hematologia pediátrica: Um estudo sobre os “palhaços-doutores”. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 3, 632-647.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Edições 70. Lisboa: Portugal.
- Crittenden, P. (2003). *Manual de cotação do Care-Index*. Miami: Family Relations Institute.
- Françani, G., Zilioli, D., Silva, P., Sant`Ana, R. & Lima, R. (1998). Prescrição do dia: Infusão de alegria. Utilizando a arte como instrumento na assistência à criança hospitalizada. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 5, 27-33.

- Magalhães, B. & Santos, H. (2004). Se não serve para brincar, não presta! Comunicação apresentada no 1º Encontro Nacional de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo da Areal Editores. Porto: Universidade do Porto.
- Masetti, M. (1998). *Soluções de Palhaço: Transformações na realidade hospitalar*. São Paulo: Palas Athena.
- Masetti, M. (2003) *Boas Misturas: A ética da alegria no contexto hospitalar*. São Paulo: Palas Athena.
- Mitre, R. (2000). *Brincando para viver: um estudo sobre a relação entre a criança gravemente doente e hospitalizada e o brincar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Fernandes Figueira. Rio de Janeiro. Fiocruz.
- Mitre, R. & Gomes, R. (2004). A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9, 147-154.
- Motta, A. & Enumo, S. (2002). Brincar no hospital: Câncer infantil e avaliação do enfrentamento da hospitalização. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3, 23-41.
- Oliveira, R. & Oliveira, I. (2008). Os doutores da alegria na unidade de internação pediátrica: Experiências da equipe de enfermagem. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 12, 230-236.
- Operação de Riso (2013). Disponível em: <http://www.operacaoderiso.com.br/>
- Santos, A. (2011). *De nariz vermelho no hospital: A actividade lúdica dos Doutores Palhaços com crianças hospitalizadas*. Dissertação de Mestrado: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Tronick, E. Z., & Weinberg, M. K. (1990). *The Infant Regulatory Scoring System (IRSS)*. Unpublished manuscript, Boston: Children's Hospital & Harvard Medical School.
- Vagnoli, L., Caprilli, S. Robiglio, A. & Messeri, A. (2005). Clown Doctors as a Treatment for Preoperative Anxiety in Children: A Randomized, Prospective Study. *Pediatrics*, 116, 563-567.

CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais / Escola Superior de Educação de Lisboa

Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa

[eselx@eselx.ipl.pt](mailto:eselx@eselx.ipl.pt)

<http://www.eselx.ipl.pt/>

março 2015

ISBN: 978-989-95733-5-2

