



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA ANIMAÇÃO  
SOCIOEDUCATIVA NO JARDIM DE INFÂNCIA:  
PROMOÇÃO DO “ESPAÇO RELACIONAL”**

Mestrado em Educação  
Especialidade em Supervisão Pedagógica

Trabalho efectuado sob a orientação da  
Professora Doutora Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto

Março 2012



## **AGRADECIMENTOS**

Estou imensamente grata a todos aqueles que permitiram a realização deste Estudo de Investigação, no âmbito da Supervisão Pedagógica na Animação Socioeducativa no Jardim de Infância:

Aos Órgãos de Direcção, Encarregados de Educação, Animadoras e Crianças, à orientadora do mestrado Professora Doutora Ana Peixoto pela disponibilidade dispensada e à minha família que me compreendeu e apoiou incondicionalmente.

Salientando a atitude colaborativa e de interacção dos intervenientes no estudo, não esquecendo as parcerias no âmbito das expressões artísticas, a todos, muito obrigada, pela vossa dedicação.



## RESUMO

O estudo que se apresenta desenvolveu-se no âmbito da Supervisão Pedagógica no contexto da Animação Socioeducativa num Jardim de Infância pertencente ao concelho de Viana do Castelo. Pretendeu-se neste estudo articular a componente lectiva do Jardim de Infância com a Animação Socioeducativa, associando questões de organização e planificação conjunta. Para o efeito foram definidas três questões de investigação: (1) Será possível, no exercício da Supervisão Pedagógica, promover práticas de colaboração com o Animador, com vista à dinamização de novas estratégias de Animação Socioeducativa? (2) Qual o efeito das práticas colaborativas entre supervisor e Animador, na promoção de um “espaço relacional” positivo na Animação Socioeducativa? (3) Há evidências da influência, das novas estratégias de Animação, na alteração das relações interpessoais das crianças? Procurou-se assim encontrar estratégias integradoras para a participação das crianças num período de educação não formal, valorizando aspectos favoráveis à sua socialização, interacção com os seus pares e adultos envolvidos e motivação para a realização das actividades.

Optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, recorrendo-se para isso a um *design* de estudo de caso. Foram desenvolvidas, de forma colaborativa entre animadoras e supervisora (investigadora), novas dinâmicas na animação socioeducativa, proporcionando às crianças uma participação mais lúdica e manipulativa ligada às expressões artísticas.

No estudo participaram três animadoras e dezassete crianças. Valorizou-se a observação das suas interacções no próprio contexto, recorrendo a diferentes instrumentos de recolha de dados. Foi dada especial atenção às interacções entre pares e acedeu-se às perspectivas das crianças e das animadoras.

Concluiu-se no estudo que o trabalho colaborativo entre animador e supervisor é determinante para a qualidade das estratégias em animação socioeducativa, definindo-se as prioridades da criança e atingindo-se graus elevados de motivação e participação enquanto brinca e se envolve em novas experiências.

Palavras-chave: supervisão colaborativa; educação pré-escolar, animação socioeducativa; socialização; expressões artísticas.



## ABSTRACT

The presented study has been developed within the pedagogical supervision in the context of the social-educational animation in a kindergarten, in Viana do Castelo. This study aims at articulating the kindergarten's timetabled teaching time with the social-educational animation, bringing together organization and group planning issues. To this end, three investigation issues have been previously defined: (1) Is it possible, during the pedagogical supervision activities, to promote collaborative practices with the animator in order to foster new social-educational strategies? (2) What impact will the collaborative work between supervisor and animator have in promoting a positive "relationship environment" in the social-educational animation? (3) Is there any significant evidence that the new strategies of animation have altered children's social relationships? Bearing this in mind, finding strategies that may lead children to participate in a non formal educational period has been a concern as well as enhancing everything that favours their socialization, adult and peer interaction, and motivation towards the educational activities.

A qualitative method has been chosen, making use, for that purpose, of a case study design. New dynamics in social-educational animation have been developed, in a collaborative way, between animators and supervisor, providing the children with a more entertaining and arts related participation.

Three animators and seventeen children have participated in this study. Using different data acquisition tools, the observation of children's interaction in this type of environment has been enhanced. Special attention was given to peer interaction and there was access to the children and animators' perspectives.

In conclusion, this study reveals that the collaborative work between animator and supervisor is essential for the quality of the strategies developed in social-educational animation, being children's priorities defined and high levels of motivation and participation achieved, while they play and embrace new experiences.

Key-words: collaborative supervision; preschool education; social-educational animation; socialization; artistic expressions.





## ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Lista de Quadros	xi
Lista de Tabelas	xiii
Lista de Figuras	xv
Lista de Abreviaturas e Siglas	xvii
<b>Capítulo I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO</b>	19
1.1 Declaração do problema	24
1.2 Questões de investigação	26
1.3 Objectivos de investigação	27
1.4 Organização do estudo	27
<b>Capítulo II – REVISÃO DE LITERATURA</b>	29
2.1 A Supervisão Pedagógica na Animação Socioeducativa	29
2.2 Educação pré-escolar e Animação Socioeducativa: Lúdico e Expressões Artísticas	37
2.3 Criança, Socialização e Discurso Narrativo	47
<b>Capítulo III – METODOLOGIA</b>	61
3.1 Fundamentação Metodológica	61
3.1.1. Estudo de caso	64
3.1.1.1. Vantagens e desvantagens do estudo de caso	66
3.2 Participantes no estudo	68
3.2.1. Animadores Socioeducativos	69
3.2.2. Grupo de crianças	73
3.2.3. A educadora, investigadora	74
3.2.4. Outros participantes	75
3.3 Plano de recolha de dados	75
3.4 Instrumentos de recolha de dados	77
3.4.1. Observação participante	78
3.4.1.1. Diário do investigador	82
3.4.2. Grelha de observação focada	82
3.4.3. Inquérito por entrevista às crianças e animadoras	83
3.4.3.1. Objectivos do inquérito por entrevista semiestruturada a crianças e animadoras	87
3.4.4. Registo fotográfico	88
3.5 Interpretação de dados e análise de conteúdo	88
3.6 Considerações éticas	89
<b>Capítulo IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b>	91
4.1 Observação participante	91

4.1.1. Diário do investigador e registo fotográfico	99
4.1.2. Sistematização da análise do diário do investigador	114
4.2 Entrevista às crianças	119
4.3 Entrevista às animadoras	128
4.4 Análise do comportamento das crianças: observação focada	134
4.4.1. Comportamentos das crianças nas categorias da socialização, participação e motivação	136
4.4.2. Síntese de análise dos comportamentos das crianças entrevistadas	141
4.5 Triangulação de dados	143
<b>Capítulo V – CONCLUSÕES</b>	147
5.1 Limitações e constrangimentos associados ao estudo	152
5.2 Recomendações para futuros estudos	153
Referências bibliográficas	155
Anexos	165
Anexo 1- Autorização dos Encarregados de Educação	167
Anexo 2- Autorização dos Enc. De Educ. para a realização da visita à fábrica	169
Anexo 3- Pedido de autorização ao Director do Agrupamento de Escolas do Atlântico	171
Anexo 4- Grelhas de registo de observação focada de 1 a 9	173
Anexo 5- Autorização dos Enc. de Educ. para a realização de entrevistas a crianças	193
Anexo 6- Guião de entrevista a crianças	195
Anexo 7- Guião de entrevista a animadoras	197
Anexo 8- Autorização das animadoras para a realização da entrevista	199

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Calendarização prevista para o estudo	28
Quadro 2- Acções de formação frequentadas por ANI1	70
Quadro 3 - Acções de formação frequentadas por ANI2	70
Quadro 4- Acções de formação frequentadas por ANI3	70
Quadro 5 – Previsão das actividades com a ANI3	80
Quadro 6 – Categorias e subcategorias de análise das sessões de observação participante	80
Quadro 7- Categorias e subcategorias de análise na observação focada	83
Quadro 8 – Objectivos das entrevistas a crianças	87
Quadro 9 - Objectivos das entrevistas a animadoras	87
Quadro 10 – Caracterização pessoal do grupo de crianças entrevistado (n=6)	120
Quadro 11 – Análise da entrevista a crianças na categoria da socialização enquanto brinca (n=6)	125
Quadro 12 – Caracterização do grupo de crianças segundo as animadoras (N=3)	133
Quadro 13 – Calendário e temática das nove situações de observação	135



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das crianças por idade e género	73
Tabela 2- Síntese dos dados da observação participante (N=17) relativa à categoria da socialização	92
Tabela 3 - Síntese dos dados da observação participante (N=17) relativa à categoria da motivação	95
Tabela 4- Síntese dos dados da observação participante (N=17) relativa à categoria da participação	98
Tabela 5 - Crianças que não manifestam comportamento compatível com as categorias definidas (13 sessões)	116
Tabela 6 - Sessões em que C2, C4, C5, C6 e C11 manifestam/não manifestam os comportamentos e quais as crianças ausentes (13 sessões)	118
Tabela 7- Análise da entrevista às crianças na categoria da motivação (n=6)	121
Tabela 8 - Análise da entrevista às crianças na categoria da participação (n=6)	123
Tabela 9 - Análise da entrevista às crianças na categoria da socialização na expressão artística (n=6)	127
Tabela 10 - Habilitações académicas das animadoras (N=3)	129
Tabela 11 - Fragilidades na organização dos grupos e dos espaços da ASE (N=3)	129
Tabela 12 - Organização da ASE e rotatividade dos grupos (N=3)	130
Tabela 13 - Actividades de expressão artística – participação e impacto nas crianças (N=3)	132
Tabela 14 - Síntese na categoria da socialização - 1 (N=17)	136
Tabela 15 - Síntese na categoria da socialização - 2 (N=17)	137
Tabela 16 - Síntese na categoria da participação - 1 (N=17)	137
Tabela 17 - Síntese na categoria da participação - 2 (N=17)	138
Tabela 18 - Síntese na categoria da motivação - 1 (N=17)	139
Tabela 19 - Síntese na categoria da motivação -2 (N=17)	140



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Crianças na sala A	71
Figura 2 – Crianças na sala A	71
Figura 3 – Crianças na sala B	72
Figura 4 – Crianças na sala B	72
Figura 5 – Crianças no ginásio na Sessão 4	72
Figura 6 – Crianças na cantina na Sessão 7	72
Figura 7 – Crianças ao ar livre na Sessão 6	72
Figura 8 – Crianças no átrio na Sessão 3	72
Figura 9 – S3 crianças no átrio	102
Figura 10 – S3 crianças ao ar livre	102
Figura 11 – S4 crianças no ginásio	103
Figura 12 - S4 crianças no ginásio	103
Figura 13 – S5 crianças no ginásio	104
Figura 14 - S5 crianças no ginásio	104
Figura 15 – S6 crianças ao ar livre	105
Figura 16 – S6 crianças ao ar livre	105
Figura 17 – S7 crianças na cantina	106
Figura 18 - S7 crianças na cantina	106
Figura 19 – S8 crianças na cantina	107
Figura 20 – S8 crianças na cantina	107
Figura 21 – S9 crianças na sala A	108
Figura 22 – S9 crianças na sala A	108
Figura 23 – S10 crianças na sala A	109
Figura 24 – S10 crianças na sala A	109
Figura 25 – S11 crianças na fábrica	110
Figura 26 – S11 crianças na fábrica	110
Figura 27 – S11 crianças na fábrica	111
Figura 28 – S12 crianças na sala B	112

Figura 29 – S12 crianças na sala B	112
Figura 30 - S13 crianças no ginásio	113
Figura 31 - S13 crianças no ginásio	113
Figura 32 - S13 crianças no ginásio	114



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACEP – Associação Cultural e de Educação Popular

AEC – Actividades Extra Curriculares

ANMP – Associação Nacional de Municípios

APDASC – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural

ASC – Animação Sociocultural

ASE – Animação Socioeducativa

ATL – Actividade Tempos Livres

CITP – Classificação Internacional Tipo de Profissões

CNP – Classificação Nacional de Profissões

CPP – Classificação Portuguesa das Profissões

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

INE – Instituto Nacional de Estatística

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

UE – União Europeia



## **CAPÍTULO I**

### **CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO**

O estudo apresentado visa analisar o desenvolvimento das interações entre pares: crianças; Animador Socioeducativo e crianças e ainda, supervisor (educador de infância), Animador e crianças, objectivada na compreensão das relações e inovação das práticas na Animação Socioeducativa (ASE) no Jardim de Infância (JI), potenciada por uma supervisão colaborativa.

Diversificar a actividade de animação, propondo e dinamizando novas práticas que irão tornar-se uma oferta de oportunidades para as crianças que frequentam o espaço de ASE, quebrando rotinas e alargando as experiências que ocorrem em contexto formal de aprendizagem, será uma preocupação do supervisor no acompanhamento da acção do Animador. Aqui, os papéis de supervisor e de professor titular de turma agregam-se num só profissional, motivado pela necessidade do desempenho conjunto de papéis de reconhecida complexidade. Esta dupla tarefa consta das novas funções do professor titular de turma ao qual compete, de acordo com o ponto 3 da circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação (ME) de 10 de Outubro, fazer a supervisão pedagógica e acompanhamento na ASE, após as cinco horas lectivas diárias, na componente não lectiva do estabelecimento. Ainda e de acordo com a referida circular e apoiando-se num despacho anterior (Despacho nº12591/2006, de 16 Junho), esta supervisão deve envolver:

- a programação das actividades.
- o acompanhamento das actividades através de reuniões com os respectivos dinamizadores.
- a avaliação da sua realização.
- reuniões com os encarregados de educação.
- a planificação das actividades de animação e apoio à família deve ser comunicada aos encarregados de educação no início do ano lectivo (circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

Relativamente à planificação de actividades na ASE, o ponto 3 da referida circular determina que:

De acordo com o estipulado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, em articulação com o Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho a planificação das actividades de animação e de apoio à família, tendo em conta as necessidades das famílias, é da

responsabilidade dos órgãos competentes do Agrupamento/Instituição, em articulação com os Municípios (no caso da rede pública), envolvendo obrigatoriamente os educadores responsáveis pelo grupo. (circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007)

Prioritariamente interessa conhecer qual a categoria profissional, papel e funções desempenhados pelo Animador Socioeducativo/Sociocultural, segundo a recente Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 (CPP/2010), a partir da Classificação Internacional Tipo de Profissões de 2008 (CITP/2008), pelo Instituto Nacional de Estatística I.P. (INE, I.P.). A CPP/2010 vem substituir a anterior Classificação Nacional das Profissões (CNP/94), do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) harmonizada com a CITP/1988, tendo, a recente classificação sido aprovada pelo Conselho Nacional de Estatística por Deliberação n.º 967/2010, com efeitos a 1 de Janeiro de 2011 (DR, 2010). Esta nova classificação:

Estabelece o novo quadro das profissões, tarefas e funções mais relevantes integrado na CITP/2008, classificação recomendada aos Estados-Membros para produzir e divulgar estatísticas por profissões a nível da União Europeia (UE), pela Recomendação da Comissão de 29 de Outubro de 2008 (INE, 2011, p. 3).

De acordo com a anterior publicação, a Classificação Portuguesa das Profissões 2010 consta de uma tabela de equivalência de Nível Profissional do Animador Cultural que o coloca na categoria 3435.2 (INE, 2011, p. 446) com a actual designação de “Outros técnicos de nível intermédio das actividades culturais e artísticas.” (p. 49).” As tarefas atribuídas a este profissional integram, entre outras, a organização, coordenação e desenvolvimento de diversificadas actividades no âmbito da animação social e cultural das comunidades.

O Estatuto do Animador Sociocultural, ratificado por aclamação no I Congresso Nacional de Animação Sociocultural e aprovado na Assembleia-geral da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sócio - Cultural (APDASC) em 18 e 19 de Novembro de 2010 na cidade de Aveiro, define este profissional como “aquele que, sendo possuidor de uma formação adequada, é capaz de elaborar e/ou executar um plano de intervenção, numa comunidade, instituição ou organismo, utilizando técnicas culturais, sociais, educativas, desportivas, recreativas e lúdicas” (p. 1).

Relativamente à estrutura e acesso às carreiras profissionais de Animador Sociocultural o artigo 4º do Estatuto define dois tipos de Animadores Socioculturais:

(a) Técnico Superior em Animação Sociocultural e (b) Assistente Técnico em Animação Sociocultural. Considerando que o Técnico Superior em Animação Sociocultural é aquele que possui licenciatura em Animação Sociocultural, Animação e Intervenção Sociocultural, Animação Educativa e Sociocultural, Animação Cultural, Animação Socioeducativa, Animação Cultural e Educação Comunitária, determina que nenhuma outra habilitação dará acesso a essa carreira.

O Assistente Técnico em Animação Sociocultural é referido como:

aquele que tenha em sua posse o respetivo certificado ou diploma oficialmente reconhecido e correspondente à conclusão do 12.º ano, ou habilitação equivalente, em Curso de Animador Sociocultural, Animador Sociocultural/Técnico de geriatria, Animador Sociocultural/Assistente familiar, Animador Sociocultural/Desporto, Técnico de Animação Sociocultural, Animador Social, Animador Social/Assistente de Geriatria, Animador Social/Assistente Familiar, Animador Social/Organização e apoio nas áreas sociais, Animador Social/Organização e planeamento, e Animador Social/Técnico de desenvolvimento. Qualquer outro diploma, ainda que de habilitações idênticas ou superiores ao 12.º ano, não possibilita o acesso a esta Carreira. (DR, 2008, p. 3)

Enquanto profissional da função pública, a respectiva carreira integra-se nas carreiras gerais de Assistente Técnico. Quanto ao seu conteúdo funcional, o artigo 5º do referido estatuto, nos seus pontos 3 e 4, determina que os critérios para o exercício da função são do âmbito de outros organismos da administração (central, regional, local, do 3.º sector e empresas privadas). Relativamente às funções a desempenhar, o mesmo artigo 5º refere o planeamento, organização e acompanhamento de actividades de carácter cultural e social da comunidade através de uma acção enquadrada e com recurso a variadas técnicas de Animação Sociocultural. Assim, o Assistente Técnico em Animação Sociocultural deverá objectivar a sua intervenção no desenvolvimento das competências de socialização das comunidades e grupos respeitando as diferenças, apoiando a iniciativa e a criatividade.

Este profissional, de acordo com o artigo 6º do estatuto, tem os direitos generalizados a outros trabalhadores e ainda o direito á formação inerente ao exercício das suas funções (apoio técnico, material e documental), bem como à sua segurança.

Da mesma forma o estatuto determina no seu artigo 12º, como deveres profissionais do Animador, os deveres gerais para os trabalhadores e, ainda, outros específicos da função que desempenha, com relevância para a implementação de

projectos que envolvam as famílias, motivando à participação e ao desenvolvimento social. A perspectiva da integração social, através de estratégias de carácter sociocultural, lúdico e recreativo, dinamizando as interacções dos seus intervenientes é um dever fundamental que requer o respeito à individualidade, à cultura e à valorização de diferentes saberes.

Segundo o Código Deontológico do Animador Sociocultural, este profissional tem “o dever de associar os princípios éticos e as normas morais básicas à sua competência profissional” (p. 1). De acordo com o mesmo documento, a Animação sociocultural promove o desenvolvimento, através da resolução de problemas caracterizada pelo questionamento e consciencialização do indivíduo, a relação consigo mesmo e com a arte numa interacção comunicativa, e a criatividade através da promoção de diferentes estratégias de carácter individual e colectivo.

Ainda, relativamente ao seu princípio de acção, o Código Deontológico do Animador Sociocultural refere que “o animador sociocultural é um profissional das áreas cultural, social e educativa, que tem como função básica a criação de uma relação que possibilite que o sujeito seja o protagonista do seu próprio processo de desenvolvimento” (p. 5).

Num estudo realizado no âmbito da Animação Sociocultural por Pérez (citado por Lima, 2009), considera-se que o animador se caracteriza pela sua capacidade de acção nos seguintes âmbitos: educação; inovação e intervenção na sociedade; relação; mediação e dinamização social e cultural.

Toraylle (citado por Odete & Grilo, 2001) refere o perfil do Animador e considera que “animar é aceitar apagar-se, pôr-se em relação e desenvolver os feixes da comunicação e informação (...) animar é, antes de tudo e para além de um conjunto de técnicas, uma atitude interior e um estado de espírito” (p. 95).

Também Odete e Grilo (2001) referem que o ambiente socioeducativo deverá caracterizar-se pela compreensão, familiaridade e segurança das crianças. Esta deverá ser uma preocupação partilhada pelo Director do Estabelecimento e Animador aos quais compete gerir espaços e tempo, promover junto do grupo de crianças, regras de funcionamento, de aspectos ligados à conservação dos materiais e equipamentos, dialogar com os encarregados de educação e inserir a família no contexto, numa

atitude de comprometimento, participação e cooperação. As mesmas autoras evidenciam o carácter lúdico das situações propostas e a motivação para a acção como sendo condição essencial para esse momento, tão especial e de prazer. Também, em termos de dinâmicas relacionais, estes momentos de animação exigem ao Animador a construção positiva da auto-estima das crianças, da sensibilidade e do bom senso.

Vilhena e Silva (2002) referem, como objectivo da ASE, democratizar a cultura, tornando-a uma presença activa na vida da criança, estabelecendo relação com o quotidiano e promovendo o seu desenvolvimento participado. Nessa perspectiva, as autoras apontam para que se defina como área prioritária de acção, a socialização e citam Breda Simões ao reforçar o significado da palavra “animação” caracterizando a relação entre animadores e animados com os seguintes ingredientes “disponibilidade, compreensão, afectividade e comunicabilidade situadas” (Vilhena & Silva, 2002, p. 16). Para as referidas autoras, haverá todo o interesse em apostar na formação de grupos heterogéneos, nos quais a criança terá maior oportunidade de diversificar as suas relações, numa aproximação ao seu contexto de vida, bem como proporcionar vivências diversificadas, enriquecedoras com a presença de outros elementos da comunidade. Neste âmbito, reforçam o papel do educador de infância na articulação entre as duas componentes da educação pré-escolar, com uma intervenção positiva, capaz de “assegurar uma certa continuidade educativa entre os dois momentos e garantir a sua diversidade” (Vilhena & Silva, 2002, p. 65). Neste contexto a promoção, o desenvolvimento e reconhecimento de estratégias facilitadoras da dinâmica relacional no grupo de crianças é um objectivo transversal à componente lectiva e não lectiva, que irão desenvolver práticas de participação e colaboração numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e social. Desta acção salientam-se as seguintes tarefas: (1) organizar materiais, preparar espaços no interior e exterior que se adequam às práticas, (2) convidar pessoas ligadas a diferentes actividades que incentivem o espírito de descoberta e o prazer de vivenciar novas situações, (3) ir ao encontro de outros contextos, visitando novos locais e interagindo com diferentes actores.

Atendendo ao perfil do animador, funções e papel na promoção do desenvolvimento da criança pretende-se com este estudo de investigação, pertinente para os seus participantes (educador/supervisor, animador e crianças), e recorrendo à

implementação de novas estratégias ao nível da educação artística, motivar as crianças através da participação e envolvimento de todos no sentido de responder às suas necessidades educativas, valorizando a relação e os afectos.

### **1.1 Declaração do Problema**

Assente em pressupostos de comunicação, colaboração e socialização dos intervenientes neste estudo de investigação e comungando de ideias de autores como Pérez e Pozo (2007) que assumem a interacção entre crianças como “um facto essencial para a aprendizagem das normas de convivência democrática” (p. 56), pretende-se desenvolver competências sociais no grupo de crianças, seleccionado para o estudo e que se integra num grupo/turma da componente lectiva do JI, com destaque para a socialização, a motivação e a participação, reforçando laços de afectividade entre elas.

Partindo-se das potencialidades de trabalho desenvolvidas pelos animadores socioeducativos e contrapondo-se com comportamentos das crianças identificados em contextos lectivos e não lectivos, como comportamentos mais agressivos (pontapear, morder e empurrar) no grupo de crianças, este projecto pretende contribuir para melhorar as suas interacções, atendendo à importância que a qualidade e frequência de interacções positivas entre pares em contexto de animação poderá ter no desenvolvimento da formação pessoal e social da criança, com repercussão em todo o ambiente educativo.

Apesar de se interligar contextos lectivos e não lectivos, o comportamento menos adequado das crianças carece de intervenção educativa e considera-se que neste contexto o papel do Animador, também como mediador de conflitos no grupo de crianças, auxiliará na resolução de situações associadas a esses comportamentos desadequados.

Pretende-se promover uma relação de amizade e de equidade com todas as crianças, sem preconceitos de ordem social, cultural, rejeitando qualquer forma de discriminação, criando condições para a sua plena integração e participação,



dedicando especial atenção à dinâmica relacional e sua dimensão, neste contexto não formal de aprendizagem.

Este posicionamento vai buscar os seus referenciais a autores como Gomes *et al.* (2002) que evidenciam a necessidade de se enfatizar a intervenção educativa durante a permanência no contexto de ASE e nas actividades de tempos livres (ATL) numa perspectiva mais formativa, criativa e de realização pessoal.

Anteriormente, também Silva (1997) se referia aos contributos para o bem-estar e auto-estima da criança que estes contextos podem promover na sua formação pessoal e social, desenvolvendo-se num clima de afectividade e segurança, no qual a criança é respeitada e o seu discurso é valorizado.

Neste enquadramento, a supervisão pedagógica na ASE deverá passar pela interacção entre educadora de infância/supervisora e animador, na partilha de intenções educativas e estratégias de acção que conduzam a uma mudança de atitudes relacionais, através da inovação das práticas. Será intenção dinamizar diferentes actividades que incentivem o grupo de crianças a participar, aumentando o seu grau de motivação e intervindo, de forma positiva, no seu comportamento relacional. Estas práticas de colaboração apoiar-se-ão numa oferta de actividades diversificadas ao nível das expressões artísticas para, simultaneamente, analisar possíveis alterações no comportamento das crianças.

Apoiados em Vilhena e Silva (2002) segundo as quais as actividades de ASE alargam o leque de oportunidades e vivências da permanência da criança no JI, defende-se a integração da sua planificação no Projecto Educativo, como forma de tornar visível a sua orientação sustentada na continuidade educativa. Contudo, as mesmas autoras defendem, também, que não se deve confundir essas actividades com repetição das tarefas e manuseamento dos materiais utilizados na componente lectiva. Desta forma, as estratégias na ASE requerem carácter inovador e lúdico, pois, segundo as autoras “será a emergência do sentido e conteúdo curricular que permitirá distinguir e recriar actividades de animação socioeducativa diferenciadas na dinâmica e conteúdo das actividades pedagógicas” (p. 16).

Como foi referido, anteriormente, e reforçando o papel das práticas colaborativas de supervisão entre supervisora e animador, devem ser criadas situações

de partilha ao nível das ideias, materiais e na resolução de problemas, recorrendo a diferentes domínios das expressões artísticas, como estratégia de participação e motivação da criança na ASE. Potenciando o seu carácter exploratório e socializante será, também, uma forma de supervisor, animador e crianças vivenciarem em conjunto, de forma participada e emocional, as propostas de actividade na ASE. Deste modo pretende-se analisar o efeito na mudança de atitude da criança face ao seu mundo físico e social, promovendo-se o acesso à arte e à cultura, valorizando os sentimentos e os afectos, permitindo a aquisição de novos valores que desenvolvam, na criança, a auto-estima, o respeito pelo outro, o poder de iniciativa, a persistência, a tomada de decisão e a participação na vida activa.

## **1.2 Questões de investigação**

É no enquadramento desta problemática que surge o estudo «Supervisão Pedagógica na Animação Socioeducativa no Jardim de Infância: promoção do “Espaço Relacional”» que pretende responder às seguintes questões de investigação, propondo novas práticas de supervisão e focando-se nos efeitos ao nível das interacções dos seus intervenientes.

Nesse sentido foram definidas para o presente estudo, três questões de investigação que se apresentam:

1. Será possível, no exercício da Supervisão Pedagógica, promover práticas de colaboração com o Animador, com vista à dinamização de novas estratégias de Animação Socioeducativa?
2. Qual o efeito das práticas colaborativas entre supervisor e Animador, na promoção de um “espaço relacional” positivo na Animação Socioeducativa?
3. Há evidências da influência das novas estratégias de Animação, na alteração das relações interpessoais das crianças?

### **1.3 Objectivos da investigação**

Com vista a responder às questões de investigação anteriormente formuladas, foram definidos vários objectivos específicos. No entanto, o objectivo principal do estudo consiste na alteração de comportamentos desadequados que se observam na interacção das crianças (pontapear, morder e empurrar) através da supervisão e da partilha de intenções educativas efectuada entre educador de infância/supervisor (investigador) e animador, tendentes a uma maior motivação e socialização no grupo de crianças a que se destinam.

Intervindo no sentido de os alterar, assim, foram definidos os seguintes objectivos específicos para dar resposta às questões anteriormente formuladas:

1. Potenciar práticas de supervisão na Animação Socioeducativa, numa perspectiva de desenvolvimento profissional do Supervisor e Animador;
2. Reforçar o papel do Animador nas dinâmicas relacionais do grupo de crianças;
3. Diversificar as estratégias e os recursos utilizados, enfatizando as expressões artísticas, aumentando os níveis de motivação, participação e socialização no grupo de crianças;
4. Provocar efeitos positivos ao nível das interacções das crianças, influenciando de forma harmoniosa o seu desenvolvimento pessoal e social;
5. Dinamizar actividades em contexto de Animação Socioeducativa, através de parcerias em diferentes domínios artísticos, desde a música, à dança e à dramatização, aumentando o grau de satisfação de todos os intervenientes.

### **1.4 Organização do estudo**

A apresentação deste estudo de investigação será efectuada em cinco capítulos. O primeiro apresenta e contextualiza o estudo (declaração do problema, as questões relevantes associadas a este estudo e seus objectivos). O segundo fundamenta e apoia teoricamente, com base em autores e estudos de investigação, o enquadramento teórico deste estudo (revisão de literatura). O terceiro capítulo inclui a metodologia, os instrumentos utilizados para a recolha de dados, os participantes e fundamentação

dessas escolhas. No quarto capítulo é apresentada a análise e interpretação dos dados através do processo de triangulação e finalmente, no quinto capítulo são apresentadas as conclusões inerentes ao estudo.

Para o seu desenvolvimento foi calendarizado uma organização onde foram sistematizadas as tarefas que se apresentam no quadro 1.

#### Quadro 1

##### *Calendarização prevista*

<b>TEMPO</b>	<b>TAREFA</b>
Setembro/2010	Formalização dos pedidos de autorização para a realização do estudo aos órgãos de direcção e aos intervenientes.
Outubro/Novembro e Dezembro/2010	Intervenção no contexto Colaboração na organização do calendário das propostas de actividade de Animação Recolha de dados: Construção de instrumentos de recolha de dados (grelhas de observação e guiões de entrevistas) Observação participante Diário do investigador Registo fotográfico
Janeiro/Fevereiro/Março/2011	Recolha de dados: Entrevista às crianças Entrevista às animadoras Tratamento dos dados Análise e interpretação dos dados
Abril/Maio 2011	Redacção final do projecto.

## **CAPÍTULO II**

### **REVISÃO DA LITERATURA**

O capítulo que a seguir se apresenta enquadra a revisão de literatura considerada relevante para o referido estudo. Apresenta-se estruturada em subcapítulos organizados por: Supervisão pedagógica na Animação Socioeducativa (2.1); Educação Pré-escolar e Animação Socioeducativa: Lúdico e Expressões Artísticas (2.2); Criança, Socialização e Discurso Narrativo (2.3).

#### **2.1 A Supervisão Pedagógica na Animação Socioeducativa**

Pela diferenciação entre Animação Socioeducativa (ASE) e Animação Sociocultural (ASC), Lima (2009), num estudo realizado sobre Associativismo e Animação Sociocultural, considera que a ASE é

um dos âmbitos da ASC que tem tradição na animação em Portugal. Esta surge nos finais dos anos 70 do século passado no contexto da educação não-formal tendo como finalidade uma educação global e permanente enquadrada nas pedagogias da não directividade de Rogers, Read, Stern e Freire. (p. 15)

Sobre a origem da Animação Sociocultural Lopes (citado por Lima, 2009), refere que esta actividade surge associada à ideia da Educação Popular, através da qual se desenvolveram projectos com crianças e jovens, de carácter individual e colectivo, numa dimensão relacional, participativa, criativa e interventiva na sociedade.

Actualmente, num contexto mais alargado de animação cultural, com ênfase na dimensão artística como meio de desenvolvimento individual e do grupo, valorizando todo esse processo, as suas características mantêm-se com a mesma lógica e objectivos. Como refere o anterior autor, a animação associa:

a componente lúdica do jogo à vida e às dimensões expressivas de uma criatividade que resulta da participação activa e relacional e, por outro, às formas críticas de estar na vida, proporcionando processos criativos de agir e interagir de modo a ter como resultado homens independentes e abertos à mudança. (Lopes, citado por Lima, 2009, p. 15)

O mesmo autor (citado por Lima, 2009), compreende que “os diferentes âmbitos da ASC têm como consequência directa a existência de diferentes termos para designar as suas formas de actuação” (p. 12) e identifica a

perspectiva tridimensional da ASC destacando, deste modo, a Dimensão Etária (Infantil, Juvenil, Adultos e Terceira Idade); Espaço de Intervenção (Animação Urbana e Animação Rural) e a pluralidade de âmbitos ligados a sectores de áreas temáticas (Educação, Teatro, Tempos Livres, Saúde, Ambiente, Turismo, Comunidade, Comércio, Trabalho entre outros). (p. 12)

De igual modo, Ferreira (2003), no âmbito do Estudo do Local em Educação e após uma investigação acerca da origem das práticas de animação, considera que surgem associadas à Educação Popular e à ideia da educação para todos atribuindo-lhe funções de adaptação e de integração sociais. Mais concretamente, o mesmo autor refere que foi a partir dos anos 60 que se procedeu a alterações de terminologia e conotação que até aí lhe estavam associadas, passando a designar-se animação sociocultural, distanciando-se da referência a um público mais específico (popular). Na sua perspectiva, a animação sociocultural diferencia-se da educação formal, defendendo que o termo “animação” se deve distanciar do termo “educação” por considerar que, ainda hoje, o termo educação se encontra muito associado a um ensino formal. Nessa defesa o autor refere que, nas práticas de ASC se deve privilegiar o espírito crítico, a iniciativa e a autonomia, assumindo-se uma acção para a mudança. A este respeito salienta, ainda, as diversas denominações atribuídas aos animadores que, na sua perspectiva, foram designados como animadores, todos os: “animadores socioculturais, animadores sociais, animadores culturais, animadores comunitários, animadores de desenvolvimento, animadores socioeducativos, animadores pedagógicos, animadores de tempos livres, entre outros” (p. 464).

O desenvolvimento de actividades de animação socioeducativa na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no ensino básico são um serviço de apoio às famílias interessadas e foi regulamentado através do Despacho n.º 14460/2008 ME. Segundo o ponto 19 do referido despacho “a planificação das actividades de animação e de apoio à família bem como de enriquecimento curricular deve envolver obrigatoriamente os educadores titulares de grupo e os professores do 1.º ciclo titulares de turma” (DR, 2008), tendo sido recentemente alterado através do despacho

nº 8683/2011 ME, que lhe adiciona “e os departamentos curriculares e mobilizar os recursos humanos e físicos existentes no conjunto dos estabelecimentos do agrupamento” (DR, 2011).

Relativamente à componente supervisão pedagógica que envolve o funcionamento e organização da ASE no JI, a circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 da DGIDC (ME) atribui ao Educador de Infância titular de grupo as competências de desenvolver a sua acção em termos de programação, acompanhamento e avaliação, devendo, para isso, reunir com os animadores e encarregados de educação, de modo a assegurar esse acompanhamento. A perspectiva de supervisão pedagógica aqui subjacente coincide com a de Correia *et al.* (1995) na qual a supervisão compreende uma dimensão mais alargada e relacionada dos factos e que se apoia na contextualização e na interpretação. Neste contexto de supervisão, a postura do supervisor deverá ser sempre formativa e as acções levadas a efeito, resultarão de uma atitude colaborativa e enriquecedora para todos os envolvidos.

Autores como Alarcão e Tavares (2003) referem que o perfil das interacções relacionais no exercício da supervisão deverá assentar em valores morais, como a simpatia, sinceridade, respeito e confiança que possibilitem a partilha ao nível do pensamento e da acção, tendentes a uma maior colaboração entre os principais envolvidos o que se acresce, nomeadamente entre educadores e animadores socioeducativos.

Os mesmos autores consideram que, independentemente de quem exerce funções de supervisão ter ou não formação específica nessa área, a sua acção deverá basear-se na comunicação e colaboração constantes, assentes numa relação de “confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos (Alarcão & Tavares, 2003, p. 59).

Baseada na concepção de Freire (1996) de que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 65), toda a prática educativa se reveste de valores morais e éticos, como “forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que,

inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (p. 66), sendo, este processo de formação, permanente ao longo da vida.

Sobre boas práticas em educação, duas décadas atrás, Schön (1983) definia a colaboração como sinónimo de relação, compromisso assumido e cumplicidade na acção. Com pressupostos de honestidade, veracidade, partilha, inovação e participação, a supervisão pedagógica integra as condições necessárias ao exercício de funções com cariz formativo/educativo.

Relativamente ao papel da supervisão, Alarcão (1995) considera ser uma prática de contextualização na qual se observa de forma abrangente, relacionando factos e interacções, não esquecendo o desenvolvimento individual dos profissionais de educação e implicações na socialização dos alunos, daí que “a multiplicidade destes olhares e a coerência da sua abrangência justificam a presença de uma visão de qualidade superior, de uma super-visão” (p. 5).

Por sua vez, Correia *et al.* (1995) atribuem ao papel da supervisão na educação, uma função formativa, compreensiva, reflexiva e ética, destacando a sua dimensão pedagógica, considerando não fazer sentido encarar a supervisão apenas como uma *Visão Super* mas sim como uma visão sobre um problema, em contexto específico.

Vieira *et al.* (2010) associam à supervisão, mais concretamente aos supervisores, atitudes de indagação e de transformação, capazes de produzir mudanças, circunscritas por um modelo mais democrático, construtivo e de qualidade, propondo uma acção mais criativa, intuitiva, reflexiva e exploratória capaz de originar contextos de educação mais interessantes. Esta mudança de paradigma conceptual aponta para uma supervisão mais humanizada ao serviço do desenvolvimento profissional dos agentes de educação, aumentando as suas expectativas e desenvolvendo neles um olhar mais alargado sobre um processo tão complexo e desafiador. Para as autoras, num modelo deste tipo, mais direccionado para a construção dos saberes, poderão existir constrangimentos que impeçam a tentativa emancipatória da supervisão, em função de esquemas e modelos que se impõe, mesmo que disfarçados.

Anteriormente, outros autores, como Alarcão e Tavares (2003) referiam que “é nesta dialéctica que o supervisor e o formando cumprem as suas funções e continuam



a desenvolver-se e a aprender no interior de um processo em que eles próprios são os principais actores e dinamizadores” (p. 60).

O papel e função de supervisor são referidos por Moreira (2004) como um profissional que deve possuir competências não apenas na sua área disciplinar, mas também em didáctica e em supervisão. O processo de indagação dos contextos profissionais deverá ser canalizado para o desenvolvimento profissional (na sua dupla função de educador e supervisor) “visando uma maior aproximação e congruência entre os princípios, finalidades e meios de (auto/hétero) formação, de natureza democrática e humanista” (p. 141). A autora acrescenta que a supervisão pedagógica é transformadora da acção educativa e nomeadamente dos contextos onde ocorre, sendo primordial que se desenvolva “assente em processos homológicos de indagação crítica da acção educativa, de natureza participada, colaborativa, negociada e auto-regulada” (p. 134).

Na perspectiva de Herdeiro e Silva (2008), uma nova visão da supervisão como uma prática regular nas escolas aponta para a melhoria da competência e desempenho profissionais, perspectivando uma maior responsabilização de todos os envolvidos neste processo: supervisor e supervisionado. Para as autoras, a formação e o desenvolvimento profissional inserem-se num paradigma de aprendizagem ao longo da vida, pressupondo a construção do conhecimento pela acção, partilhando práticas e reflectindo sobre elas.

Também para Santos e Brandão (2008) a supervisão é tida como imprescindível na formação docente e na problematização das suas práticas como forma de qualificação profissional.

Contextualizando novas dinâmicas da prática de supervisão numa base reflexiva, formativa e construtiva, e associando a componente da investigação, Luke (citado por Moreira, Durães & Silva, 2010), afirma que:

adoptar uma perspectiva crítica da investigação em educação (e, por conseguinte, da investigação em supervisão) é valorizar o estudo de relações sociais e discursivas que rompem com os *status quo*, revelem dúvida, cepticismo, busquem escrutínio colaborativo de práticas accionais e discursivas. (p. 139)

Completando o pensamento baseado na reflexão e autonomia na formação, Vieira (2010) considera que “a pedagogia de formação se constrói na relação entre as

mundividências do formador e dos formandos, supondo processos de construção colaborativa do saber educacional” (p. 22).

Alguns autores destacam determinados instrumentos e/ou estratégias para a promoção dessas práticas. Numa abordagem às práticas de escrita em supervisão, nomeadamente o diário colaborativo, Moreira, Durães e Silva (2010) referem que “a caracterização da qualidade da supervisão é, neste enquadramento crítico, uma busca pela compreensão das experiências vividas, tal como são percebidas pelos sujeitos e uma tentativa, sempre inacabada, de compreensão da(s) sua(s) epistemologia(s) de acção” (p. 141).

Nesta nova visão, o diário colaborativo apresenta-se como uma forma de relação com o outro, numa interacção entre quem escreve e quem lê, revelando-se uma estratégia de participação colectiva. Ainda sobre o diário colaborativo, Knowles (citado por Moreira, Durães & Silva, 2010) descreve:

o comentário do outro provoca um *efeito de espelho*, ao devolver imagens/reflexos ao autor, o que facilita a consciencialização de crenças e acções, a partilha de percepções e processos de compreensão da acção, a identificação de áreas problemáticas da acção e a resolução partilhada e negociada dos problemas. (p. 140)

Moreira, Durães e Silva (2010) acrescentam que essa prática deverá ser emancipatória, atribuindo aos espaços de diálogo interpares potencialidades libertadoras que incentivam a partilha de ideias, pensamentos e estados de espírito, sem que a diferença estatutária e de saberes interfira nesse processo de crescimento.

Esta perspectiva é partilhada por Herdeiro e Silva (2008) ao accionar mecanismos de desenvolvimento profissional, promovendo a troca de experiências entre profissionais e estimulando-lhes atitudes de autocrítica. Segundo as autoras, a “pertinência da implementação de práticas reflexivas, numa cultura colaborativa, como oportunidade de aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas e de adquirir (novas/diferentes) posturas de trabalho que tenham impacto no aproveitamento escolar dos alunos” (p. 2), é um facto a considerar nas decisões políticas relacionadas com questões da educação. O objectivo da mudança visa o sucesso dos alunos, mas está dependente dos contextos e políticas educativas. Partindo do pressuposto - a eficácia da acção melhora a qualidade das aprendizagens e está ligada à competência pedagógica/motivação para o ensino - as autoras consideram que faz toda a diferença

quando aplicado às práticas dos profissionais. Na sua perspectiva, a inovação educacional, implica uma nova forma de ser e estar dos professores/educadores, sendo, também da responsabilidade dos contextos de aprendizagem a motivação para o desenvolvimento de actividades reflexivas em colaboração na escola como investimento na formação e desenvolvimento profissional.

É num contexto colaborativo que a reflexão crítica e a observação interpares surgem em Oliveira, Melo e Moreira (2005) considerando que esta dinâmica é geradora de narrativas reflexivas apresentando-se como uma estratégia privilegiada na transformação da pedagogia, por promover o diálogo entre pares e a colaboração e reconstrução de teorias e práticas que deixam de ser privadas para serem partilhadas. Também para Carvalho (2007) esse esforço coletivo promove uma construção social, que terá implicações directas sobre o fazer escolar, sobre as acções e sobre práticas pedagógicas dos profissionais envolvidos.

Sobre este assunto, Alarcão (2009), no âmbito de Estudos e Relatórios do Conselho Nacional de Educação, defende a necessária transformação de práticas partindo do envolvimento dos profissionais. A autora apresenta como objectivo, reduzir a distância entre o que é dito e o que se pratica, numa crescente coerência educativa, adoptando-se medidas reflectidas, discutidas e negociadas de organização sistemática, de mecanismos próprios de supervisão na sua dupla vertente de monitorização e de formação em contexto de trabalho.

A este propósito, anteriormente, Nóvoa (1999) salientava a extrema necessidade de encontrar novas definições para o termo colectivo ao nível da docência, que deveria apostar em decisões e atitudes no exercício de funções, caracterizadas pela colaboração e responsabilização.

Também Canário, citado em Nóvoa (1999) “entende que a mudança das práticas profissionais «remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária» ” (p. 3).

Zeichner (2008) salienta no trabalho colaborativo, o papel da reflexividade, como um exercício conjunto dos docentes e outros actores participantes, actuando activamente na construção de objectivos de trabalho e perpetuando a mudança de

paradigmas na educação. A experiência profissional e a reflexão sobre a acção são o ponto de partida para a melhoria das práticas educativas. Assim e segundo o mesmo autor, “isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente” (p. 539).

Esta questão, da reflexividade na actividade docente, é discutida por Vieira (2010) que associa a qualidade da aprendizagem aos processos de reflexividade que os professores conseguem desenvolver, resultando na “sua *emancipação profissional* mediante o desenvolvimento dos saberes disciplinar, didáctico e criativo, mas também das capacidades de acção educativa, auto-regulação, comunicação e negociação, e ainda de uma postura crítica face aos contextos profissionais “ (pp. 19-20).

Esta perspectiva de reflexão assenta em Dewey, (citado por Alarcão, 1996) na qual a reflexão é tida como:

uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. Eu diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. (p. 3)

O mesmo autor considera a reflexão como uma visão que se distingue do que vulgarmente se pratica como sendo pensamento reflexivo e que é “guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade” (Dewey, citado por Alarcão, 1996, p. 3). Segundo o autor, esta forma de se ser reflexivo deverá encontrar fundamento “na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (p. 3). Na sua perspectiva, a atitude reflexiva situa-se entre a objectividade da lógica, a vontade e a emoção que “ une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano” (Dewey, citado por Alarcão, 1996, p. 3).

Numa abordagem à autonomia como princípio de formação e reflexão crítica em dinâmicas de supervisão, Moreira (2004) aponta como necessária a transformação dos sujeitos e das suas práticas, cuja alteração terá, no seu ponto de vista, implicações nos contextos (i)mediatos da acção pedagógica. Segundo a referida autora, este é um processo de reflexão crítica que constitui um momento de auto-regulação assente em valores de participação e colaboração.

Também para Oliveira-Formosinho (2002), a supervisão deve ser entendida como uma prática de desenvolvimento abrangendo outros contextos e não apenas a sala de actividades, resultando num exercício de aprendizagem.

As dinâmicas de inovação em supervisão, na perspectiva de Correia (1994), deverão caracterizar-se pelo processo de acompanhamento e relacionamento desenvolvido ao longo da actividade e no seu próprio contexto, orientando-se pela mudança criativa e pela “imprevisibilidade” (p. 200).

Para Vieira *et al.* (2010) é comum que um processo de investigação, numa perspectiva colaborativa da prática de supervisão, seja facilitador das dinâmicas de observação/acção capazes de promover a recolha de informação e ao mesmo tempo promover a própria formação. É através de uma atitude reguladora, assente em valores criteriosos no âmbito da intervenção/participação, do discurso dialógico e democrático e da reflexão crítica que se desenvolve a Supervisão Pedagógica.

Relacionando, assim, estas perspectivas de supervisão pedagógica ao que se pretende para a supervisão na animação socioeducativa, poder-se-ão encontrar práticas privilegiadas que associam o fazer supervisão ao desenvolvimento profissional de todos os intervenientes.

## **2.2 Educação Pré-Escolar e Animação Socioeducativa: Lúdico e Expressões Artísticas**

O princípio geral da Educação Pré-Escolar encontra-se estipulado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro). Este princípio considera a educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica que, apesar de não obrigatória, deve complementar a acção educativa da família.

Para Alarcão (2009) a família é considerada como “o contexto primeiro e primordial, responsável pela educação das crianças” (p. 202). Para a autora, a educação pré-escolar vem apoiar esse processo através das oportunidades de desenvolvimento, com relevância para a socialização das crianças, no qual a responsabilidade e cumplicidade de todos os envolvidos tem um papel importante.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) do ME surgem para orientação dos educadores de infância na construção do seu próprio currículo, definição de objectivos, propostas de actividade e na organização do ambiente educativo. Silva (1997) considera que é nesta primeira etapa da educação básica que a criança encontra possibilidade de desenvolver as suas capacidades afectivas, cognitivas ou motoras, num processo de construção do seu conhecimento, ao seu próprio ritmo, através de uma pedagogia que se pretende diferenciada, apoiada na cooperação, que inclua todas as crianças, que aceite as diferenças, que apoie a aprendizagem, e que responda às necessidades individuais. Outro objectivo é “ «desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilidade estética e de compreensão do mundo» ” (p. 21). Esta área de desenvolvimento (expressão e comunicação) engloba os domínios da expressão motora, dramática, plástica e musical, através de diferentes formas de relacionamento com a informação, a sensibilidade estética e o conhecimento do mundo. É de forma articulada que as diferentes expressões estão ligadas à formação pessoal e social da criança, porque é através de interacções em contacto com a realidade envolvente que se vai “construindo a identidade pessoal e se vai tomando «posição» perante o mundo social e físico” (Silva, 1997, p. 21). Segundo a mesma autora, é através do jogo simbólico ou de “fazer de conta” (p. 60) que a criança desenvolve a sua comunicação verbal e não-verbal, a imaginação e criatividade. A música é promotora de novas experiências, como por exemplo a dança, sendo ela mesma uma forma de ritmo que conduz a diferentes expressões de movimento. Por sua vez, estas actividades, desenvolvidas em grupo, apelam à participação e colaboração, sendo também uma forma de interacção social. A expressão plástica promove a socialização, podendo algumas tarefas ser desempenhadas por pares, diversificando-se as situações que implicam a resolução de problemas e a necessidade de decisões comuns.

Também para Portugal (2009), na apresentação de Estudos e Relatórios do Conselho Nacional de Educação, estas questões da expressão individual no desenvolvimento e aprendizagem da criança são importantes, pois é através de diversas formas expressivas que “a criança constrói, esculpe, faz música, quando a

criança brinca, ela envolve-se activamente num processo de atribuição de sentido de forma única, individual, à sua medida” (p. 259).

Actualmente aquando da publicação pelo ME (DGIDC) das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (2010), cujo intuito era definir aquilo que se pretende que a criança aprenda até ao fim deste ciclo, promovendo a continuidade com as etapas seguintes, nomeadamente no que se refere à área das expressões artísticas (motora, plástica, musical e dramática), está definida a apropriação das linguagens elementares das artes, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade, compreensão das artes no contexto como meta a atingir pela criança.

Ainda, relativamente às orientações pedagógicas da educação de infância, Vasconcelos (2009) salienta a recomendação feita pelo Relatório da OCDE *Starting Strong II* (2006) para que se “preserve a ludicidade como princípio pedagógico essencial na abordagem pedagógica a estas idades, evitando uma *escolarização precoce* da educação de infância” (p. 162).

Também Portugal (2009) sintetiza os objectivos do desenvolvimento da criança “ com o assegurar amor e auto-estima, segurança emocional, sentimento de controlo, o assegurar, também, desafio intelectual e valores à criança” (p. 258), numa constante estimulação da curiosidade própria da sua faixa etária, motivada para novas experiências em contextos sociais mais alargados.

No cruzamento destas orientações, curriculares e pedagógicas com a anteriormente citada, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, podemos constatar que, esta última salienta a importância da organização e gestão da ASE, salvaguardando que as actividades aí desenvolvidas serão “distintas da componente educativa sendo caracterizadas pelo seu carácter não obrigatório e pela natureza lúdica das experiências” (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro). Também determina que o momento de permanência da criança na ASE “será marcado por um processo educativo informal, tratando-se de um tempo em que a criança escolhe o que deseja fazer, não havendo a mesma preocupação com a necessidade de proporcionar aprendizagens estruturadas como acontece em tempo de actividade educativa/lectiva” (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro).

O Despacho n.º 14460/2008 do ME esclarece e acrescenta a importância destas actividades que, indo ao encontro das necessidades das famílias, surgem como estratégia de desenvolvimento de outras competências básicas, para além das desenvolvidas no tempo de aprendizagem mais estruturado, e que ocorrem num tempo e num contexto mais individualizado, respeitando os ritmos de cada uma das crianças, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos.

Segundo Vilhena e Silva (2002) foi partindo da necessidade de prestar apoio às crianças, em momentos não lectivos, que se desencadearam transformações consideráveis nas instituições de educação pré-escolar, atribuindo competências a diferentes parceiros e reforçando a necessidade de articulação das componentes lectiva e não lectiva. Para as autoras, “a animação socioeducativa surge como estratégia complementar do sistema educativo e da acção pedagógica e procura reforçar essencialmente o processo de socialização infantil e juvenil” (p. 15). Também mencionam, a importância da democratização do sistema de atendimento educativo presente nas OCEPE e extensível à ASE, privilegiando atitudes de colaboração e formação. As autoras destacam, ainda, o papel dinâmico que a criança tem na construção do seu próprio desenvolvimento e conhecimento, daí a “a necessidade de uma relação formativa feita de respeito e atenção por cada uma e por todas as crianças, como seres únicos portadores de saberes vários que, só na troca com os outros, consolidam a sua própria individualidade” (p. 19). Este é um dos princípios básicos presentes na construção do projecto educativo, com impacto também na ASE “como bússola das várias categorias profissionais que intervém directamente na educação das crianças” (Vilhena & Silva, 2002, p. 20).

As mesmas autoras referem o papel das parcerias na ASE como fonte de interacção social, diversidade na oferta de novas oportunidades e de espaços alternativos, com recurso a locais e organismos públicos ligados às expressões, nomeadamente de carácter desportivo e cultural ao serviço das comunidades. No entanto, é ao abrigo do Protocolo de Cooperação entre a Associação Nacional de Municípios (ANMP) e o ME - Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar de 28 de Julho de 1998, que os Municípios se comprometem a contratar o



pessoal responsável pela animação socioeducativa, assumindo também o seu pagamento.

Criando-se uma relação interactiva entre os parceiros educativos, dos quais se destacam a família e o meio social próximo, baseada na compreensão e entendimento mútuo, “recursos materiais e humanos, tipos de actividade e espaços são respostas que os pais e a comunidade ajudarão a encontrar, se entenderem como a qualidade deste tempo tem a ganhar com a sua participação” (Vilhena & Silva, 2002, p. 20).

Também, sobre este assunto, Ferreira (2003) faz uma análise da importância da parceria em educação, cujo termo, e após os anos 90, se aplica às novas políticas educativas que privilegiam a autonomia e o poder de decisão das escolas através do seu órgão de direcção. Contudo, refere o autor, que “ por efeito de um processo de apropriação, a parceria parece ter-se tornado no novo nome da animação” (p. 564).

Para Gomes *et al.* (2002) as práticas de intervenção organizada no âmbito do tempo livre surgem como forma de minimizar as consequências de mudanças ao nível social, económico e cultural que se reflectem na vida da família, constituindo um atendimento de apoio adequado às necessidades das crianças e jovens. Para os autores, esta acção deverá implicar diferentes parceiros educativos, nos quais se inclui a família, privilegiando a partilha de poderes e competências entre família e escola. Nas dinâmicas voltadas para a formação pessoal de crianças e jovens no seu processo de socialização, as práticas vão ao encontro dos seus interesses e motivação, e alargam-se a outros contextos, para além dos de educação formal devendo implicar diferentes áreas do lazer, bibliotecas, equipamentos desportivos, museus, entre outros. A dimensão lúdica é revalorizada, neste enquadramento, como forma qualitativamente distinta na abordagem das actividades de lazer.

No entanto há autores como por exemplo Neto (2001) que defendem que, a propósito das alterações de vida das famílias e da própria sociedade, há diferenças consideráveis ao nível dos hábitos de brincar, por conseguinte “do estímulo ocasional passou-se a uma hegemonia do estímulo organizado, tendo como consequência a diminuição do nível de autonomia das crianças, com implicações graves na esfera do desenvolvimento motor, emocional e social” (p. 1).

A actividade lúdica referida por Pereira e Neto (1997) está intimamente ligada à infância. Nesse sentido, os autores consideram o jogo como uma prática fundamental para o desenvolvimento da criança, desde as primeiras idades, indo mais longe e considerando que o jogo é a vida da própria criança. Os mesmos autores apresentam um estudo sobre o lazer e a infância, no qual se salienta a influência dos contextos nas práticas de tempos livres. Neste estudo os autores defendem que o lazer está condicionado pelo contexto, a acessibilidade à oferta de lazer e à satisfação da criança. Salientando a oferta variada de formas de ocupação de tempos livres consideram que todas convergem quanto às suas intenções: o ajustamento social, o desenvolvimento motor e a saúde.

Autores como Pais e Mota (citados por Pereira & Neto, 1997) fazem referência ao contexto social das práticas de tempos livres e às normas de conduta que lhe estão associadas, evidenciando o papel do lazer no processo de socialização e autoformação da criança.

Canário (citado por Ferreira, 2003) define o conceito de animação, como sendo o “eixo estruturador de uma intervenção educativa globalizada que apela a diferentes tipos de articulação: a articulação entre modalidades educativas formais e não formais; a articulação entre actividades escolares e não escolares; a articulação entre educação das crianças e dos adultos” (p. 461).

Toraylle (citado por Lima, 2009) associa o conceito de animação “à ideia de movimento e dinamismo. Animar é no fundo dar vida ou dar alma a algo, de modo a propiciar as transformações sociais, nas quais os indivíduos têm um papel fundamental” (p. 10). Lima (2009) baseia-se em Lopes quando atribui importância ao desenvolvimento das actividades de animação, como meio de transformação ao nível individual e do grupo, pondo em evidência a expressividade e a criatividade na participação, caracterizada pela componente lúdica e pelas interações relacionais que ela permite.

Autores como Garcia (citado por Lima, 2009) reforçam o papel socializante da ASE ao considerar que “os tempos e espaços da Animação Socioeducativa representam uma das poucas oportunidades para as crianças e jovens se conhecerem de outras maneiras e para aprenderem a ser (socialmente) úteis” (p. 16).

No entanto, na apresentação de conclusões de um estudo de caso sobre o desenvolvimento das AEC, Fachada (2008) refere que, subjacente às propostas de actividades relacionadas com a animação socioeducativa, devem ser definidos critérios de construção de satisfação colectiva e não individual numa vertente socializante na qual seja potenciado o trabalho em grupo e a experimentação, desenvolvendo a cooperação e promovendo a entreajuda. Isayama (citado por Fachada, 2008) sugere que a Animação se apoie “na vontade social e no compromisso pedagógico de promover mudanças nos planos cultural e social (...) uma acção educativa preocupada com a emancipação das próprias crianças” (p. 4). Referindo-se já a um contexto de Actividades de Enriquecimento Curricular e salientando o papel da animação nestas actividades, Fachada (2008) conclui que essas propostas deverão incidir no desenvolvimento pessoal e social das crianças, factor importante para a sua integração, ocorrendo num ambiente lúdico caracterizado pelo lazer.

Segundo Vilhena e Silva (2002) na ASE é possível desenvolver experiências diferentes do currículo, mas motivadoras, daí que, as respectivas autoras consideram ser mais importante o grau de envolvimento e satisfação das crianças do que a existência de um produto final, salientando o prazer, por ter de estar e conviver, em detrimento da preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem. As autoras consideram que, a questão da obrigatoriedade das tarefas não é um objectivo para a criança que frequenta a ASE. Contudo, a opção pelas actividades que lhe são disponibilizadas, devem incluir os jogos tradicionais e de socialização, sendo a forma mais adequada de se relacionar com a integração de regras, elaboração do desejo e fortalecimento do sentido de pertença.

Ainda num outro estudo desenvolvido por Pereira, Laranjeiro e Malta (2000) sobre os espaços lúdicos para a Infância, os autores destacam o contributo que a actividade lúdica pode trazer ao desenvolvimento global das crianças, referindo-se aos aspectos motor, social e emocional e à aprendizagem das regras de convivência que as crianças criam nas suas brincadeiras, considerando que poderão ser facilitadoras de todo o processo de socialização. Para isso os equipamentos e os espaços são também importantes.

Ladd e Coleman (2002) fizeram uma abordagem à investigação realizada sobre a relação entre equipamentos dos espaços destinados à actividade lúdica e qualidade da interacção entre pares. Segundo os autores, alguns estudos apontam para a vantagem de estruturas de grande dimensão, com possibilidade de serem usadas por variado número de crianças, resultando em maiores níveis de interacção e socialização. Os referidos autores, também, citam alguns investigadores como Smith e Connolly que:

analisaram a natureza do jogo das crianças em função da variação da quantidade de brinquedos e descobriram que havia maior probabilidade de as crianças lutarem ou aderirem a actividades de jogo paralelas quando a quantidade de brinquedos disponível era menor do que quando era maior e que as crianças mostravam tendência para brincarem sozinhas quando dispunham de muitos brinquedos. (p. 146)

Relativamente a contextos lúdicos na educação da infância, também Dempsey e Frost (2002), fazem referência à investigação sobre factores de qualidade, quantidade, tamanho, inovação dos materiais disponíveis e que exercem influência no tipo de jogo realizado pela criança, interferindo na relação entre pares. Estes autores fazem uma análise à história do jogo, atribuindo-lhe influência no desenvolvimento da criança, não só no tipo de jogo realizado como nas interacções que proporciona.

Para Dempsey e Frost (2002) os contextos educativos favorecem o jogo de pares, com a vantagem das crianças já se conhecerem e mais facilmente promoverem formas amadurecidas de jogo em detrimento das crianças que não realizam com frequência jogos entre pares. Krasnor e Pepler (citados por Pellegrini & Boyd, 2002) também atribuem ao jogo o papel educativo ao nível do desenvolvimento da criança e definiram o jogo com os seguintes critérios: não-literalidade; motivação intrínseca; atenção aos meios; liberdade das regras externas e participação activa. Também Rubin *et al.* (citados por Pellegrini & Boyd, 2002) consideram que a atribuição ou não, do carácter lúdico a determinado comportamento da criança, em situação de jogo, será sempre em função do grau de conformidade dos critérios atrás referidos. Smith e Vollstedt (citados por Pellegrini & Boyd, 2002) também realizaram um estudo com crianças do pré-escolar, no qual tentaram testar esta nova definição do jogo aplicada à prática e concluíram que o critério da não literalidade, associado a outros, anteriores a esta recente definição de jogo, como a flexibilidade e o afecto positivo, foi o mais

evidente concluindo, neste estudo, que a motivação intrínseca não estava associada ao jogo.

Também Kishimoto (1995) faz referência às características intrínsecas do jogo como estratégia determinante no desenvolvimento da criança, atendendo aos interesses próprios dessa faixa etária e que se definem pela procura de vivências espontâneas, intensas de satisfação e aventura, livres de imposição. Assim, ao recorrermos ao jogo como potencial para o desenvolvimento infantil, não se deve contrariar a sua natureza, pois ele deve promover na criança, o prazer de jogar alegremente, numa exploração livre e sem constrangimento.

Segundo Carvalho, Barros e Pereira (2009) o carácter informal do lúdico, para além de promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, através de múltiplas interações facilitadoras da sua integração num grupo, possibilita também o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção, sendo promotor de conhecimento e acção criativa. Por sua vez, o jogo e a brincadeira são um modo de expressão simbólica, de experimentação, através do qual a criança, de forma autónoma, manifesta as suas emoções. Os mesmos autores referem que

estudos a respeito da ludicidade e seu papel no desenvolvimento dos valores trazem alguns princípios, que podem fundamentar o lúdico como um componente de extrema relevância na formação do carácter, do comportamento e das relações que se criam entre os sujeitos. (p. 5785)

Os referidos autores defendem ainda que, quando concebida para o efeito, a actividade lúdica pode ser promotora das relações sociais. Nesta perspectiva, a ASE no JI potencia a dinâmica das relações interpessoais e promove o espaço relacional na medida em que investe no “carácter livre e desinteressado do lazer, organizado através das actividades recreativas o que vai gerar uma ligação muito forte com a escola” (Carvalho, Barros & Pereira, 2009, p. 5.784). Estes autores salientam, também, a importância deste tipo de actividades para o desenvolvimento de questões ligadas à cidadania, ao respeito pelo outro e pelas diferenças, constituindo vivências diversificadas, enriquecedoras em termos pessoais e sociais, promotoras do sucesso educativo.

Relativamente à ideia do lúdico estar intimamente ligado ao conceito de educação, Quintela e Azevedo (2000) referem que um indivíduo quando está perante

uma situação lúdica exerce um controlo sobre ela, de tal modo, que se excluem acções externas a ele próprio que ponham em risco as características de descontração e prazer que lhe são associadas. Nesta percepção da realidade exercitam-se a sensibilidade e as ideias defendendo que, para a criança, a aprendizagem significativa acontece durante a brincadeira e noutras situações não lúdicas, das quais ela se apropria e as experiencia como tal.

Dantas (citado por Queiroz, Maciel & Branco, 2006) na apresentação de um estudo sobre a brincadeira e desenvolvimento Infantil evidencia as características da “brincadeira livre” que implica “a incerteza, a ausência de consequência necessária e a tomada de decisão pela criança” (p. 176). O papel do adulto circunscreve-se entre as propostas que lhe são feitas e o incentivo à participação, através da qual “convida, mas não obriga, e mantém a liberdade dando alternativas” (p. 176)

Queiroz, Maciel e Branco (2006) explicam, também, o carácter evolutivo da brincadeira a par do crescimento e desenvolvimento da criança, revelando diferentes níveis:

de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontra inserida. Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo. (p. 170)

Relativamente à criatividade, como característica inerente à actividade própria da criança, para Lima (1996) ela está associada à espontaneidade das suas vivências, desenvolvendo-se numa interacção da personalidade do sujeito com a cognição/pensamento, experiência e sentimentos, numa relação intimamente ligada ao seu contexto natural e social. Torrence (citado por Lima, 1996) salienta a capacidade da criança explorar e manipular, ao mesmo tempo que faz a sua aprendizagem de forma natural e criativa. Lima (1996) acrescenta que deve ser criado um ambiente facilitador e estimulante da criatividade que incentive a autonomia, a tomada de decisão e que se distancie de comportamentos mais estereotipados. Também Winnicott (citado por Lima, 1996) considera que a criatividade se manifesta através da brincadeira, sendo essa, uma das primeiras experiências da criança.

Sobre o domínio da criatividade, outros autores como Siaulys (citado por Queiroz, Maciel & Branco, 2006) assumem o papel fundamental da brincadeira no

desenvolvimento da criança como uma forma de relação com o mundo e consigo própria, numa vivência mais lúdica, explorando o seu poder criativo.

Portugal (2009) evidencia como é importante, a criança, saber estar e aprender a conviver com o seu mundo, numa atitude mais participativa, inovadora e criativa como factor de emancipação e de verdade, factores também presentes na relação com os outros, produzindo os seus efeitos na própria vida da criança.

Segundo Godinho e Brito (2010), o domínio das artes na infância, nomeadamente a expressão plástica e musical, desenvolvidas em contexto pré-escolar têm carácter exploratório e lúdico e exercitam as competências básicas que sustentarão a aprendizagem e a formação da personalidade da criança. Para os autores, a criança sente uma aproximação com as diferentes formas de arte, numa vertente mais sensorial e manipulativa, experimental ou de representação, de acordo com a fase de desenvolvimento artístico em que se encontra. Para tal, é de extrema importância a variedade de materiais que lhe são apresentados, bem como o contacto com diversos domínios artísticos e culturais contextualizando a acção. Reconhece-se o papel das instituições educativas no acesso à arte, como meio de alargar conhecimento e simultaneamente permitir novas aprendizagens, até porque, ao longo da vida privilegiam-se a experiência, a sensibilidade, a relação e a capacidade de diálogo.

Também Peery (2002) considera que a música é uma estratégia privilegiada na interacção social do grupo. Para Kalliopuska e Ruokonen, citados pelo mesmo autor, ouvir música envolve emocionalmente a criança que se entrega a novos sentimentos, numa apreensão personalizada, ainda que momentânea, dessa forma de arte.

### **2.3 Criança, socialização e discurso narrativo**

A relação de proximidade e interacção comunicativa que se estabelece entre animador, criança e família, é um forte incentivo à participação em actividades levadas a efeito na ASE do JI. Vilhena e Silva (2002) referem que o ambiente educativo é crucial devendo ser organizado de forma a promover um contexto de vida democrática em

que a cooperação seja simultaneamente uma estratégia formativa e um objectivo privilegiado. Para estas autoras, o período da tarde no qual se desenvolvem as actividades de animação é propício ao contacto diário com as famílias, o que gera, naturalmente, situações de diálogo. A pertinência é, para além de se criar um espaço aberto a sugestões, participativo e cooperante, conseguir animar com variedade e com recursos da própria comunidade, promovendo os saberes das crianças construídos através dos saberes dos pais. Segundo as autoras, “estas são as horas de um saber antigo – horas de brincar com proveito e alegria, individual, em pequeno grupo ou colectivamente” (p. 20). Para Vilhena e Silva (2002) a valorização dos saberes e experiências da criança, a par da sua formação pessoal, social e cultural, num ambiente socializante são requisitos próprios de um atendimento com qualidade. Assim, criar um clima de compreensão, de aceitação da diferença, de valorização individual e colectiva, reforçando a auto-estima e a participação, são metas de co-responsabilização de todos os envolvidos na organização e dinamização socioeducativa.

Relativamente ao papel da sociedade no desenvolvimento e protecção das crianças, para além da família em parceria com a organização escolar, que têm responsabilidade directa na resposta às suas necessidades básicas, de educação e aprendizagem, o parecer nº 8/2008 do Conselho Nacional de Educação de 2008 privilegia este comportamento referindo que:

educar a criança é uma importante tarefa da família e da escola, mas a sociedade em geral tem uma forte responsabilidade nessa missão. À escola e à família têm sido, progressivamente, imputadas responsabilidades a que elas, de modo isolado, terão dificuldade em responder (...). (DR,2008)

Oliveira-Formosinho *et al.* (2006) salientam os aspectos anteriormente referidos defendendo que é nos primeiros anos, quando a criança é integrada num grupo, que lhe é facultado o desenvolvimento das capacidades de relacionamento social, nomeadamente com o apoio dos adultos. No futuro, a necessidade de contactar com os outros em diferentes contextos, torna-se uma prática diária, na medida em que as pessoas tendem a agrupar-se em quase todos os momentos da vida.

Segundo Kamii (1990) “a criança de quatro anos está bem longe de poder construir um sistema moral, mas os adultos, com quem tem relações na sua idade de



quatro anos, podem contribuir de um modo importante no sentido de aí chegar” (p. 49). Não obstante, para a autora, que se apoia na teoria de Piaget, a aquisição de competências sociais e morais é um processo de construção inerente à própria criança, mesmo relativamente a constrangimentos externos que a possam condicionar, pois cabe-lhe a decisão de aderir livremente às regras, participando de forma autónoma e responsável. Contudo, há um sentimento de obediência da criança em relação ao adulto e à influência do meio envolvente que condiciona essa aparente autonomia e põe em causa a sua tomada de decisão.

Na perspectiva de Piaget e Inhelder (1993), as relações da criança com o adulto podem corresponder a uma transmissão de saberes linguísticos, culturais e de conduta moral diferentes das relações estabelecidas entre pares, na qual prevalece a construção como processo de socialização. No entanto, sendo a relação com o adulto, maioritariamente transmissiva, ela também poderá transformar-se num processo de construção, pois a complexidade da palavra socialização vai para além da simples transmissão de valores e cultura e, de acordo com os autores, esse processo também ocorre noutras áreas do desenvolvimento (cognitiva, moral e afectiva) existindo altos e baixos que nelas interferem, daí os autores considerarem que o desenvolvimento da criança resulta de uma construção progressiva pessoal e interpessoal não sendo nem produto do meio ambiente nem produto, apenas, do seu código genético.

Relativamente à dimensão afectiva dessa relação, da criança com o adulto, Portugal (2009) considera que a psicologia do desenvolvimento defende que: “a forma como as relações que se estabelecem com as figuras significativas são contextos de desenvolvimento e estão na base da organização do comportamento, das cognições e emoções” (p. 45).

Bronfenbrenner (1996) apresenta na sua teoria de desenvolvimento humano factores que interferem com o desenvolvimento do indivíduo em ambientes naturais. Questionando estudos sobre o desenvolvimento humano, desenvolvido em meios laboratoriais, isolando a pessoa do seu contexto e anulando todo o conjunto de influências que se exercem sobre ela, o autor defende que o ambiente ecológico de desenvolvimento não é apenas um, único e imediato, e deverá ser analisado e esquematizado estabelecendo uma organização de estruturas concêntricas, em que

seja clara a relação entre todas essas estruturas e sua influência no desenvolvimento do indivíduo.

Portugal (1992), posicionada nas teorias de Bronfenbrenner, evidencia a importância da compreensão da criança em contexto natural durante o seu processo de desenvolvimento, potenciado pelas oportunidades de interação ao longo da vida. A relação do indivíduo com diferentes contextos e consequente experiência resultante dessa interação e das diferentes funções que aí desempenha (microsistema) é perceptível no quadro conceptual do autor. Portugal (1992) faz referência à influência do mundo físico, cultural e social, que ocorre num determinado espaço e tempo, em contacto com a criança que, por sua vez, transporta também consigo todo o código genético herdado. Quando em contacto, a criança apropria-se da realidade, modelando-a de acordo com as suas interpretações e desenvolvendo, desta forma, a sua personalidade. Quer a aquisição de conhecimento, quer o desenvolvimento da personalidade da criança e as suas formas de actuar no meio social são potenciadas pela diversidade das interações na comunidade com a qual, ela deve manter relações de proximidade. De acordo com o modelo ecológico de Bronfenbrenner (citado por Portugal, 1992) “uma transição ecológica acontece sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas pelo sujeito” (p. 40). As transições ecológicas ocorrem porque são necessárias ao processo de desenvolvimento – são um resultado e paralelamente uma motivação e envolvem diferentes contextos - ocorrem num, em interação, e afectam todos os outros, por consequência. A percepção que o sujeito tem acerca do mundo expande-se para além dos contextos mais directos, aos quais se lhe acrescentam outros, padrões culturais, valores morais e crenças. Este processo provoca no sujeito uma atitude de mudança tendente à inovação que consegue manter-se durante a vida, sob uma perspectiva de interação no meio, acrescentando-se-lhe um papel mais interventivo e apoiado no seu conhecimento.

Em Bronfenbrenner e Morris (1998) é salientado o papel da pessoa em todo o processo de desenvolvimento a par da influência do contexto, ao qual Bronfenbrenner atribuiu extrema importância. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner (citado por Saraiva & Barreiros, 2009) aponta para que sejam consideradas, no percurso de

desenvolvimento da criança, quatro importantes variáveis: processo, pessoa, contexto e tempo, numa interacção relacional entre elas. Por sua vez, toda a dinâmica é condicionada por outros factores, como as características individuais da criança, o meio ambiente próximo e distante, a relação entre si, e ainda, o tempo de duração em que esta aproximação ocorre.

Em contexto de escola, Pérez e Pozo (2007) advertem para as variáveis ecológicas que de alguma forma influenciam as condutas e interacções dos alunos caracterizando todo o ambiente social vivido nesse contexto. Focados na educação para os valores, consideram que esta pode promover os direitos da criança e dos jovens, conduzindo-os à participação, à expressão de ideias e emoções, numa estrutura que apela à não-violência, à aceitação das diferenças, à paz, ao respeito e à responsabilidade. A acção educativa quando tem como objectivo “o desenvolvimento integral da pessoa – cognitivo, afectivo e sócio-emocional - como estratégia adequada para a satisfação das suas necessidades de saúde física e autonomia e, portanto, como forma de prevenir comportamentos e atitudes violentas” (p. 69) pode promover o desenvolvimento mais adequado do indivíduo.

Outros autores como Crusellas e Alcobia (2006) relacionam a qualidade das interacções das crianças com o desenvolvimento da sua personalidade e a influência dos vários contextos ao longo da vida. Estas autoras defendem que a promoção da auto-estima e da aceitação dos outros irá tornar “as crianças socialmente competentes” (p. 132). Referem, ainda, que:

as crianças socialmente competentes têm mostrado maior capacidade para lidar com situações provocadoras e desafiantes do seu dia-a-dia (e.g., conflito com um colega; realização de uma tarefa nova), utilizando estratégias e recursos pessoais mais ricos e diversificados (e.g., humor, persistência, distração), conseguindo simultaneamente reduzir as situações de *stress* e melhorar a sua auto-estima. (p. 133)

Katz e Chard (1997) consideram quase nula a capacidade da criança mais nova compreender a causa das suas dificuldades sociais e as adaptações necessárias. Por esse facto e segundo as autoras, os adultos devem intervir para lançar a criança num ciclo positivo e de relação. Para isso, os educadores ou outros agentes de educação deverão acompanhar a criança, em todo este processo de socialização, enquanto evidenciam referenciais e estratégias de interacções positivas, proporcionando

variadas situações entre pares que a auxiliem e a encorajem no desenvolvimento das suas competências sociais a que se chama - princípio do ciclo recursivo. Tanto mais que, como defendem Eckerman e Peterman (citados por Queiroz, Maciel & Branco, 2006), é só a partir dos três anos de idade que a criança valoriza a relação com pares.

Também Howes e Hamilton (2002) referem que “o contexto de pares é importante para a aquisição de várias competências sociais importantes. As crianças aprendem a estabelecer, manter e perder as suas amizades com os pares” (p. 747). Os mesmos autores acrescentam a importância das crianças pertencerem a um grupo para assim se identificarem com um papel social e poderem aderir a actividades em curso.

Relativamente a interacções positivas, Pérez e Pozo (2007) pronunciam-se acerca da relação com pares, salientando o facto de a criança estar a desenvolver a sua autonomia. Estas interacções têm um papel importante pois são ao mesmo nível e marcam o início da aquisição de normas de convivência. Também favorecem sentimentos de ajuda e compreensão para com o outro, surgindo daí as primeiras amizades.

A propósito de relações entre pares na infância, Ladd e Coleman (2002) fazem uma abordagem à questão da qualidade de interacção entre crianças e citam investigadores como Howes que classificam a amizade como “a capacidade dos parceiros para participarem em interacções hábeis” (p. 124).

Relativamente à existência de conflito nas relações das crianças, Michelson, Sugai, Wood e Kazdin (citados por Oliveira-Formosinho *et al.*, 2006), referem que “crianças com comportamentos desadequados socialmente (quer sejam agressivos ou passivos) têm relacionamentos interpessoais pobres, pela dificuldade de se relacionarem com o outro, podendo por vezes ser rejeitadas pelo próprio grupo de pares” (p. 93). Selman (citado por Oliveira-Formosinho *et al.*, 2006) evidencia o papel do adulto, junto da criança, numa abordagem compreensiva das situações geradoras de conflito e no seu desenvolvimento ao referir que:

do nível em que se encontra para o nível imediatamente a seguir, ajudando-a a descentrar-se, a perceber o outro como uma pessoa diferente, com diferentes gostos, ideias e opiniões, a favorecer a tomada de perspectiva do outro, incentivando a

coordenação de perspectivas, propiciando a negociação de conflitos interpessoais. (p. 93)

Para Hartup e Rubin (citados por Castro, Melo & Silvares, 2003), a questão da afectividade implícita nas relações que a criança estabelece durante o seu desenvolvimento

depende tanto de relacionamentos do tipo vertical, envolvendo o apego com pessoas de maior poder, como o horizontal, abrangendo as experiências com colegas da mesma idade e igual poder social. Enquanto o primeiro tipo assegura a sobrevivência e oferece segurança e proteção à criança, o segundo cria oportunidades para vivências de cooperação, competição e intimidade. (p. 310)

Sarmento (2009) refere que a mudança na estrutura familiar e a sua organização no espaço e no tempo, consequência de profunda alteração na vida social que afectam o núcleo familiar é responsável pelas representações e respectivas alterações que a sociedade projecta sobre as crianças. Outras áreas como o desenvolvimento tecnológico, a degradação do meio ambiente e influências ao nível da saúde, as alterações nas instituições, nomeadamente no espaço escolar, são também apontadas, pelo autor, como principais causas.

Alarcão (2009) chama a atenção para a coerência que norteia os princípios da conduta da família e das instituições educativas na sua função de educar a criança referindo ser um requisito para a educabilidade da criança, a participação nos centros educativos, apelando assim à importância de articulação entre o trabalho desses centros e a educação dos filhos, devendo essas condições ser tidas em conta nas políticas familiares e sociais.

A mesma autora salienta alguns fundamentos como o “reconhecimento das crianças como sujeitos activos no seu processo de desenvolvimento, com a inerente inserção na cultura e participação na vida da sociedade” (p. 251).

Para Pacheco (2000) começa assim a surgir a formação para a cidadania que se vive, experimenta, aprende em cada instante da vida escolar, sendo a educação cívica um dos eixos que dá sentido à integração e à utilização social dos saberes e do conhecimento da criança.

O contexto da ASE, segundo Vilhena e Silva (2002) proporciona interacções sociais interessantes, na medida em que permite formar grandes grupos dando

destaque às actividades motoras ou de jogos de regras, e pequenos grupos, deixando à criança a opção de escolher livremente os seus pares para brincar.

Relativamente à interacção com pares, Trianes e Muñoz (citados por Castro, Melo & Silves, 2003) “apontam os jogos entre pares como relevante contexto para a maturação sócio-afetiva, requerendo o aprendizado de regras, coordenação de expectativas interpessoais e habilidades de solução de problemas” (p. 310).

Relativamente à actividade da criança com os pares no âmbito do faz -de – conta Queiroz, Maciel e Branco (2006), referem que

para brincar com outra sobre um mesmo tema, a criança precisa de um acordo quanto aos significados implícitos nos papéis e ações, caso contrário, a brincadeira não ocorrerá em grupo. Sendo assim, as transformações realizadas sobre os objectos precisam ser acompanhadas pelos parceiros e, para fazer parte da brincadeira, deve haver a aceitação dos papéis e/ou formas de negociação. (p. 176)

Também as autoras Crusellas e Alcobia (2006) defendem que as crianças devem desenvolver a sua competência social durante a infância para que sejam aceites pelos pares, interajam com mais frequência e criem as suas amizades pois, caso contrário, poderão surgir a agressividade e o comportamento anti-social, a timidez e o isolamento associados a uma atitude mais passiva para enfrentar os desafios e as contrariedades.

Sobre este assunto, também Howes e Hamilton (2002) salientam o facto da criança que se relaciona com pares poder mais facilmente adquirir competência social necessária para manter interacções positivas e conseguir lidar com o conflito. Os mesmos autores referem-se, ainda, a vários estudos sobre competências com os pares onde se evidencia que essa competência social está intimamente relacionada com as experiências vividas no grupo de pares, mais do que com a idade, estabelecendo uma maior envolvência das crianças mais experientes em formas de jogo mais complexas.

Ao referirem-se a Dewey, Piaget e Vygostky, Barroso, Sousa e Ventura (2010) salientam que os autores partilham uma concepção de uma imagem das crianças, como sujeitos autónomos, competentes e capazes de, no contexto adequado, resolverem os seus conflitos e serem protagonistas das suas aprendizagens.

Durante a idade pré-escolar são encontradas dificuldades na variedade das capacidades de comunicação na área do desenvolvimento da criança, sendo necessária

a estimulação positiva para manter conversas em grande grupo. Isto requer formas de motivação para o diálogo com incentivo à participação e capacidade de ouvir os outros que, às vezes, só é possível impondo algumas regras. Por outro lado o discurso da criança pequena é, com frequência, dirigido a si mesma sem que haja uma sequencialidade ao nível das ideias e das palavras. Para Bruner (citado por Katz & Chard, 1997) e após estudos realizados com crianças, há maior facilidade de comunicação entre pequenos grupos, quando há uma forte motivação para partilhar experiências que ocorrem em contexto. Katz e Chard (1997) apontam como motivação ao diálogo espontâneo das crianças, as vivências diversificadas, com conteúdos interessantes que estimulem uma atitude mais comunicativa entre si, desenvolvendo essa competência. Também consideram importante ter boas conversas com a criança, na medida em que, face a situações semelhantes, ela tem tendência a manifestar o mesmo comportamento. A este propósito, também citam o princípio recursivo, atrás referido, considerando que o indivíduo que tenha um determinado padrão de comportamento, reacções de que seja alvo tendem a fazer surgir esse comportamento ou característica.

Para Sim-Sim (2008) o desenvolvimento da linguagem e da comunicação permite à criança a manifestação de opinião, a interpelação, a expressão de sentimentos, na interacção com pares e adultos. De acordo com a autora, o desenvolvimento da linguagem acontece de forma holística, envolvendo diferentes áreas que dela fazem parte (função, forma e significado) e acontecendo ao mesmo tempo. Todo esse processo permite que a criança exprima ideias e sentimentos de forma mais adequada, adaptando a linguagem ao meio em que se envolve. Para a autora, as regras da língua que a criança adquire no contacto com aquela que lhe é própria, representam o ponto de partida para a construção do seu conhecimento. Linguagem e comunicação verbal estão intimamente ligadas, na medida em que nos permitem transmitir o que pensamos e sentimos em contacto com os outros. É através do diálogo que também nos relacionamos e adaptamos o nosso discurso ao momento, à pessoa e à intencionalidade com que o fazemos, como um processo que une a estrutura e a sua adaptação. Daí considerar que, à medida que a criança se desenvolve torna mais elaboradas as trocas conversacionais tornando-se mais eficiente na transmissão dos

seus próprios propósitos e mais eficaz na compreensão das intenções do interlocutor. Esta habilidade comunicativa da criança conduz a comportamentos mais elaborados ao nível das regras de conversação, chamando a atenção dos mais velhos e mantendo uma presença afectuosa, conciliadora e ao mesmo tempo interventiva nas diferentes oportunidades comunicativas, que lhe vão sendo proporcionadas. Neste processo de desenvolvimento da comunicação, a autora chama a atenção para a existência de:

*períodos cruciais, ou críticos, em que a criança é capaz de retirar maior vantagem das experiências linguísticas que o meio lhe proporciona. Este facto realça a grande interdependência entre a herança genética para a linguagem e o ambiente de comunicação verbal onde a criança se desenvolve (Sim-Sim, 2008, p. 24).*

Segundo estudos de Piaget (1986) sobre linguagem, comunicação e pensamento das crianças entre os três e seis anos de idade, há uma tendência para o egocentrismo, presente no discurso espontâneo dirigido ao outro (seja adulto ou criança). Esta tendência dá lugar a um discurso mais socializado, à medida que se processa o seu desenvolvimento e o pensamento da criança começa a distinguir o eu e o outro, e assim a socializar-se. Piaget considera que a socialização da linguagem dependerá com quem a criança mantém contacto, crianças e adultos, neste caso “ é uma relação de inferior a superior que se estabelece, e a autoridade espiritual do adulto pressiona com todo o seu peso o pensamento da criança” (Piaget, 1986, p. 51). Para o autor, esta relação de superioridade tende a desaparecer à medida que a criança cresce, havendo uma tendência maior à discussão. Desta forma, a sua funcionalidade discursiva não se limita ao questionamento mas passa à intervenção, continuando a ser complexa, para as crianças pequenas, a questão da objectividade nas suas narrativas. O autor refere, ainda, que “deve ser observado inicialmente que a objectividade do pensamento está ligada à comunicabilidade. É quando pensamos egocentricamente que nos deixamos levar pela fantasia. Quando pensamos socialmente, submetemo-nos melhor ao *imperativo do verdadeiro*” (Piaget, 1986, p. 124). Por outro lado, há o papel do meio social que, de alguma forma, tem influência nos níveis de egocentrismo apresentados.

No entanto, Vygotsy, (citado por Peixoto, 2008), surge como crítico dos estudos de Piaget, nomeadamente por não ter valorizado as limitações discursivas das crianças em idade pré-escolar, que naturalmente lhe dificultam a tradução de ideias e do conhecimento. Também põe em causa o facto de Piaget, nos seus estudos de



investigação, observar a criança fora do seu contexto habitual no qual ocorrem situações de interação com adultos e crianças, atribuindo-lhe influências significativas.

Dyson e Genishi (2002) citam alguns investigadores como Garvey e Hogan que se pronunciam sobre a questão do egocentrismo e consideram que as crianças entre os três e cinco anos de idade, recorrem à linguagem verbal como meio de participação num grupo e “parecem ser frequentemente *sociocêntricas*, e não *egocêntricas*” (p. 270).

Para Sim-Sim (2008) o desenvolvimento da criança ao nível da comunicação, da linguagem e do conhecimento, processa-se através de interações simultâneas. Segundo a autora, o desenvolvimento de competências comunicativas da criança processa-se através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. A autora refere que o estímulo à comunicação que o contexto propicia (em níveis de qualidade e enriquecimento da linguagem) tem um papel importante no seu desenvolvimento formal, cognitivo e também ao nível das emoções. Também refere a fonologia, semântica e sintaxe como um processo sempre em acção através do qual é possível haver comunicação. A criança, primeiro compreende e só depois é que produz. Neste processo comunicativo, onde a espontaneidade entre dois sujeitos (que pretendem uma troca de ideias e vivências) é também resultado de características presentes à nascença, torna-se evidente a necessária e precoce interação em diferentes contextos comunicativos. A importância da competência linguística e comunicativa passa pelo respeito de regras: a de ouvir e falar.

Freitas (2006) num estudo realizado no âmbito do desenvolvimento narrativo, considera que a linguagem é um meio de transmissão do pensamento da criança, com recurso à palavra e regras, ainda que contenha algumas limitações. O desenvolvimento da linguagem é, além disso, um fenómeno social que implica a compreensão da palavra no seu contexto. A autora questiona-se acerca de :

a partir de quando as crianças conseguem narrar-se? Será desde sempre, ainda que as palavras não cheguem? Ou será que, como alguns defendem, é a linguagem que utiliza o ser humano para se perpetuar, existindo desde e para sempre, dependendo das crianças para sobreviver? (Freitas, 2006, s/ pág.)

Quanto à valorização do discurso da criança, Silveira (s/data) refere que, de uma forma geral, não lhe é atribuída a importância necessária, tornando-se, assim, irrelevante para os adultos. A autora tem uma nova postura relativamente ao assunto em questão. Considera o discurso da criança genuíno e capaz de mover concepções, quando lhe permite comunicar o que sente e pensa acerca do espaço que frequenta e a actividade que desenvolve. Contudo, Silveira (s/ data) também refere que, normalmente, a forma discursiva da criança carrega muitas significações e, por isso, é de difícil compreensão. Atribui uma grande responsabilidade a tudo o que se relaciona com pesquisa ao nível da infância, havendo necessidade de adequar os meios e estratégias à faixa etária e acima de tudo, valorizar a forma de pensar, sentir e falar da criança. A clareza das ideias no seu discurso nem sempre é possível obter, no entanto, ficam as verdades encontradas em cada uma das suas palavras, com a espontaneidade que lhes é tão característica. Para a autora, o discurso da criança é considerado válido na transmissão do que ela pensa e sente acerca da escola, quando é entrevistada. Por outro lado, a difícil compreensão das suas falas resulta da descontinuidade de pensamento ao longo do seu processo de comunicação, havendo frequentes desvios da questão inicial, fazendo livres associações de ideias e acontecimentos que em nada têm a ver com o que se pretende conhecer.

Segundo Carvalho *et al.* (2004) a desvalorização dos discursos das crianças tem vindo a desaparecer e cada vez mais se realizam entrevistas a crianças para que possam opinar/avaliar, expondo as suas próprias concepções.

É, também, nesta perspectiva que Portugal (2009) refere que o importante é compreender o que a criança sente face à sua experiência de vida, desenvolvida em determinado contexto educacional, e ajudá-la nesse processo, algo complexo, de reconstrução das suas vivências através de uma intervenção educativa de qualidade.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) referem que alguns estudiosos, após investigarem estas questões e criando uma nova concepção acerca da criança como uma presença dinâmica na construção do seu próprio conhecimento, da sua identidade e da sua cultura, concluíram que a criança é responsável pela significação, processo no qual participa activamente tornando mais válido o seu discurso. Desta

forma será imprescindível assumirmos uma atitude que a valorize e lhe permita, democraticamente, participar no diálogo e tomar decisões.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) evidenciam a importância da criança ser ouvida e considerada no seu discurso, mencionando a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, artigo 12º, na qual é garantido pelos Estados Partes, o direito à criança, com discernimento, de manifestar a sua opinião livre sobre situações que lhe estão associadas e ser levada em conta, atendendo à sua idade e maturidade.



## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGIA**

Neste capítulo apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta a metodologia adoptada neste estudo. São também referidos: o desenho do estudo; os participantes e as razões da sua escolha, bem como, os instrumentos utilizados na recolha de dados. No final apresenta-se uma síntese do capítulo.

#### **3.1 Fundamentação metodológica**

Como referimos anteriormente, com o presente estudo, pretendia-se analisar o desenvolvimento das interacções entre pares: crianças; Animador, crianças e supervisor (educador de infância); Animador e crianças. Estas interacções foram objectivadas na compreensão das relações entre estes pares na inovação das práticas da ASE no JI e o contributo da supervisão pedagógica nesse desenvolvimento.

Este estudo, ao pretender analisar as diferentes interacções das crianças com os seus pares e com os adultos envolvidos, incidiu nas dinâmicas de socialização, participação e motivação inerentes ao período de permanência nos espaços onde ocorreram as actividades de ASE.

Face a esta contextualização, optou-se, pois, por uma metodologia de natureza qualitativa, de natureza interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994) que para Moreira (2005) tem carácter de auto-reflexividade, de participação na acção e atitude crítica, devendo o investigador centrar-se em princípios de colaboração espontânea, de livre decisão e numa compreensão partilhada e resultante de discussão.

Autores como Denzin e Lincoln citados por Vale (2004) definem a investigação qualitativa como método multifacetado que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista de um aspecto em estudo. Nesta perspectiva os investigadores qualitativos devem estudar esses aspectos no seu ambiente natural, para depois os interpretar e analisar (Vale, 2004).

Também Bell (1997) refere que os investigadores ao adoptarem esta perspectiva qualitativa dirigem os seus interesses para a compreensão das suas percepções individuais do mundo.

A este propósito, Denzin e Lincoln (citados por Stake, 2009) referem que a investigação não pretende dominar o mundo, pelo contrário, numa abordagem qualitativa, nomeadamente nos estudos de caso, valorizam-se a contemplação e descrição minuciosa de diferentes realidades e ainda, a compreensão experienciada. Também Schwandt (citado por Stake, 2009) refere como característica distinta e inerente à investigação qualitativa, a importância que é atribuída ao tratamento holístico dos fenómenos. Nesta perspectiva os acontecimentos não surgem de forma isolada, pelo contrário, resultam de acções anteriores e relacionadas entre si no tempo e no espaço, com implicações dos contextos que podem ser históricos, políticos, económicos, culturais, sociais e pessoais, exigindo uma maior abrangência na compreensão do fenómeno em estudo. Contudo, Stake (2009) acrescenta que os investigadores qualitativos não pretendem intervir no meio em estudo, mas sim observar a realidade exactamente como se apresenta e ao longo de várias situações, tentando compreender o que é comum no caso em estudo, com recurso à observação naturalista como estratégia de conhecimento. Assim, na perspectiva do autor, estes investigadores dão importância às inter-relações entre tudo o que acontece, privilegiando a sua compreensão.

Levando em consideração Vieira *et al.* (2010) ao considerarem que a selecção de um problema para investigação está relacionada com o investigador que observa e analisa o sistema educativo no seu contexto e como desejaria que ele fosse e em que medida a atitude investigativa irá interpretá-lo e transformá-lo, considerou-se que, em termos de *design*, o estudo de caso se apresenta como o mais adequado para o que se pretende analisar neste estudo, focalizando-se na descrição das vivências do grupo participante em contexto de ASE e do qual o investigador também fez parte integrante.

No entanto, autores como Bogdan e Biklen (1994) alertam que a focada metodologia pode ser demorada no tempo, pois tem que ser o alvo de um trabalho intensivo e que o local seleccionado para a recolha de dados é também importante.

Este aspecto, segundo os referidos autores, prende-se com o facto da localização geográfica, facilitar, ou não, o acesso do investigador ao campo de investigação e dele próprio estar directamente relacionado com a realidade em estudo. Uma vez que o investigador pode, também, encontrar-se envolvido, estes autores defendem que um estudo do tipo qualitativo requer uma relação empática entre o investigador e os participantes no estudo e que ambos se devem empenhar na compreensão, na tolerância perante diferentes formas de pensar. A finalidade é compreender a realidade que os envolve e o critério com que o fazem, e não tanto, julgar ou avaliar.

Também, Vieira *et al.* (2010) advertem para questões éticas relacionadas com a investigação que deverão ser tidas em conta nas seguintes “fases do trabalho investigativo: desenho da investigação; negociação de acesso ao terreno; geração de instrumentos e ideias; criação de resultados, conhecimento, artefactos...; disseminação; reflexão (auto) crítica.” (p. 220). Para as referidas autoras, a ética é intrínseca à formação do investigador, como ser dotado de sensibilidade moral (contrariamente à ideia de se tratar apenas de um código de regras de conduta já estipulado) e garante o questionamento sobre a interacção entre quem investiga e o quê, qual a razão da investigação e os seus porquês. Contudo, as autoras alertam, ainda, para o facto de que a investigação naturalista tem-lhe associado um carácter subjectivo que necessariamente terá de ser explicado e dominado no exercício da investigação. Partindo do princípio de que irá decorrer em terreno desconhecido, o investigador deverá situar bem a sua posição e avançar à medida que se apercebe das situações reais para as quais definirá objectivos e actuará de acordo com a sua perspectiva de acção.

Para Estrela (1994) a observação naturalista, que o autor designa de ecológica, tem uma função descritiva da realidade, contextualizando os comportamentos dos sujeitos face aos outros e ao meio envolvente. O papel da inferência é o de relacionar, de forma lógica, os acontecimentos e as atitudes. Para o referido autor, o observador descreve de forma objectiva as situações que ocorrem e os comportamentos observados, ao mesmo tempo que os relaciona entre si, interpretando subjectivamente, ou seja, fazendo inferências. Através do processo de observação procura-se saber como acontecem as acções, interligando as diferentes inferências e

tentando explicar determinado comportamento face a uma situação concreta. Deste modo, o autor questiona a objectividade de todo esse processo, chamando a atenção para as questões da subjectividade a ele inerentes.

Assim e de acordo com a concepção ecológica de Bronfenbrenner (1996) a prática de investigação em contexto natural, é uma mais-valia para o estudo do desenvolvimento humano, atendendo à influência dos diferentes contextos aos quais está ligado. O autor ao longo dos seus estudos e teorias, por volta dos anos 70, faz duras críticas à forma isolada como o indivíduo era estudado até então.

Bronfenbrenner e Morris (1998) apresentam o novo modelo bioecológico, no qual acrescentam o papel da interacção em todo esse processo, através da relação da criança com os outros e com os objectos no seu meio natural, com uma influência bidireccional: a criança actua no meio à sua volta assim como este exerce influência sobre ela. Foi acrescentado, ao seu modelo ecológico inicial, a importância do desenvolvimento bio-psicológico da pessoa, constituindo-se “*processos proximais*” que se explicam como “formas particulares de interacção entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 994).

Segundo Portugal (1992), ao posicionar-se em Bronfenbrenner, em investigação a perspectiva ecológica implica que a mesma se desenvolva no contexto natural, com os materiais e tarefas que normalmente são usados. O investigador deverá ter em atenção a presença de outros contextos que, de forma indirecta, actuam sobre o indivíduo e influenciam a qualidade de interpretação das situações por ele vividas.

### **3.1.1 Estudo de Caso**

Alguns autores como Stake (2009) consideram que a investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem. Trata-se sim de uma análise afunilada de um caso que se pretende estudar e que deve ser analisado com o máximo de rigor possível por determinado investigador. Para este autor, ao estudarmos um caso deveremos ter como referencial compreender esse caso específico.

Para Stake (2009):



o caso pode ser uma criança. Pode ser uma sala de aula cheia de crianças ou uma mobilização de profissionais para estudar uma situação específica da infância. O caso é um entre todos. Em qualquer estudo concentrar-nos-emos nesse um. O tempo que despendemos a concentrar-nos no um pode levar um dia ou um ano, mas, enquanto assim nos concentramos, estamos envolvidos num estudo de caso. (pp. 17-18)

Como foi referido anteriormente e de acordo com Stake (2009), um estudo de caso deverá interessar ao investigador, para melhor compreender esse caso específico como único e complexo, captando e analisando as interacções com os seus contextos.

Na perspectiva de Yin (2001) o método de estudo de caso é considerado válido quando o tipo de questão para a qual se pretende uma resposta é do género “como?” ou “por quê?” (p. 24). Também para o autor, o estudo de caso é utilizado como método de pesquisa de um acontecimento no meio real onde o mesmo ocorre, quer se manifeste de forma negativa, da qual se analisam os entraves ou, pelo contrário, pela positiva, para avaliação de modelos de referência como método de recolha de dados. Yin (2005) aconselha que o estudo de caso se processe através de observação directa e em ambientes naturais, considerando que este processo é seguramente mais válido do que confiar em “dados derivados” como resultado de outras fontes de pesquisa. No entanto, ao referir-se à complexidade do método, Yin (2001) acrescenta que o investigador deverá estar preparado para recorrer a diferentes fontes de pesquisa, com recurso a maior quantidade de evidências e triangulando dados, o que lhe irá conferir maior objectividade ao seu trabalho e, por conseguinte, maior validade dos resultados obtidos.

Também Marcelo *et al.* (1991) consideram que o estudo de caso permite analisar uma determinada situação, tentando compreendê-la sob diferentes perspectivas, acrescentando que essa compreensão pode ter carácter explicativo, descritivo ou e/ou exploratório.

A partir da perspectiva de Gómez e Jiménez (1999), apoiados em autores como Denny, MacDonald, Patton e Walker o estudo de caso como *design* de investigação tem que passar por um processo minucioso da procura da realidade, de indagação sistemática e compreensão da temática em estudo. Gómez e Jiménez (1999) concluem que as intenções subjacentes ao estudo de caso não diferem, de uma forma generalizada, das que guiam a investigação, que consistem em “explorar, descrever,

explicar, avaliar e/ou transformar” (p. 99). Também alertados para as questões de morosidade associada a este *design*, estes autores referem que exige ao investigador tempo suficiente de permanência no contexto e análise conjunta dos dados obtidos, após observação directa e participada dos factos.

Com base no anteriormente referido, neste estudo optou-se por adquirir uma atitude de compreensão, através da observação, participação, interpretação e descrição da realidade, pelo que se considerou ser, o estudo de caso, o *design* mais adequado.

### **3.1.1.1. Vantagens e desvantagens do estudo de caso**

Segundo Marcelo *et al.* (1991) o estudo de caso, ao enquadrar-se na metodologia qualitativa, tem a vantagem de lidar directamente com o contexto em que o mesmo se desenvolve, a par de uma relação estreita entre teorias e práticas de investigação. Para o mesmo autor, o estudo de caso caracteriza-se pela sua “totalidade, particularidade, realidade, participação, confidencialidade, negociação e acessibilidade” (p. 14). Pela sua própria natureza, ele conduz à participação através da acção. O autor refere, ainda, que o investigador que permanece em campo acaba por ter uma atitude de participação, que significa conhecer a realidade no seu interior, partindo das perspectivas dos sujeitos em acção, nela integrando-se e participando, resultando na sua formação individual ou em grupo, assim como de outros intervenientes no estudo. O seu envolvimento é de tal forma que, por vezes, conduz a atitudes mais interventivas.

Autores como Bogdan e Biklen (1994) atribuem ao estudo de caso a possibilidade do investigador desenvolver novas ideias, resultando de um conhecimento progressivo da temática em estudo, abandonando os planos inicialmente definidos e alterando as estratégias.

Também para Bell (1997) num estudo de caso, como na investigação em geral, há um plano metodológico que vai da recolha de dados sistemática ao estudo da relação entre as diferentes variáveis. Na sua perspectiva um estudo de caso interessa-se pela inter-relação de situações e condicionantes. A autora refere que “a grande vantagem deste (...) [*design*] consiste no facto de permitir ao investigador a

possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso” (p. 23). A mesma autora acrescenta, ainda, a possibilidade dos estudos de caso serem um meio de observação e identificação de questões-chave que, pela sua pertinência, exijam uma investigação mais aprofundada precedendo, por vezes, um novo projecto. Contudo e relativamente ao problema da generalização que praticamente é inatingível com este *design*, para Bassey (citado por Bell, 1997) a relevância do estudo encontra-se na possibilidade de ser relatado.

Relativamente à questão anterior, também Bogdan e Biklen (1994) referem que a generalização dos resultados não é primordial mas, pelo contrário, a possibilidade de outros contextos e pessoas a eles serem relacionados.

Numa abordagem ao desenvolvimento de uma “teoria fundamentada” Glaser e Strauss citados por Bogdan e Biklen (1994) afirmam:

as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Uma teoria desenvolvida deste modo procede de ‘baixo para cima’ (em vez de ‘cima para baixo’), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas. (p. 50)

Quanto à desvantagem do *design*, Bogdan e Biklen (1994) apontam para o facto de ser o investigador a recolher e interpretar os dados do estudo, com todo o seu envolvimento e subjectividade que lhe é inerente, daí, os autores, considerarem que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação” (p. 67).

Ainda relativamente às desvantagens apontadas ao estudo de caso, Marcelo *et al.* (1991) salientam o problema da manutenção dos dados ao longo do tempo e da sua consistência, ao tratar-se de uma realidade em movimento que dificilmente apresentaria os mesmos resultados noutra trabalho de investigação. Para os referidos autores, o estudo de caso põe em causa a validade do estudo, relativamente à fiabilidade dos resultados e à sua relação directa com o assunto que inicialmente se queria investigar.

Esta perspectiva de assegurar o rigor necessário à investigação, é também defendida por outros autores como Guba e Lincoln (citados por Tuckman, 2005) que apontaram a necessidade metodológica de definir limites e delinear o processo de investigação qualitativa, no sentido de obter maior credibilidade e consistência.

Também Yin (1994) se debruça sobre a discutível ausência de rigor do estudo de caso enquanto processo moroso de investigação. Segundo o mesmo autor, o estudo de caso é algo complexo para o investigador que dificilmente encontrará dados com o grau de objectividade pretendida. Para minimizar o seu efeito na atribuição de validade ao estudo, o investigador deverá abarcar-se de diferentes fontes de recolha de dados, bem como recorrer a várias evidências e interrelacioná-las.

A este respeito Stake (2009) acrescenta que, muitas vezes, os fenómenos estudados pelos investigadores qualitativos, por demorarem muito tempo a acontecer e evoluírem ao longo do estudo, constituem uma morosidade que pode ser vista como um erro nos estudos qualitativos.

Também Phillips (citado por Stake, 2009) refere que para o investigador qualitativo, a questão da subjectividade é considerada como “um elemento essencial da compreensão” (p. 60), o que poderá originar situações de “interpretação errada criada pelos investigadores e pelos seus leitores” (p. 60). Vieira (citada por Araújo *et al.*, 2008) aponta, também, algumas desvantagens ao estudo de caso quando, num trabalho realizado na área da Tecnologia Educativa sobre Métodos de Investigação em Educação, refere que a fiabilidade da investigação, nomeadamente neste *design*, dificilmente poderá ser adquirida na medida em que o investigador é o principal instrumento no estudo, senão o único. No entanto, vários autores salientam a triangulação entre dados, como forma de diminuir esta subjectividade.

### **3.2 Participantes no estudo**

Neste estudo participaram diferentes intervenientes, uns de forma directa e outros de forma indirecta. De seguida iremos apresentar os participantes, bem como os seus papéis e funções neste estudo.

### 3.2.1 Animadores Socioeducativos

Participaram neste estudo um grupo de animadores, constituído por três elementos com as seguintes idades: trinta e cinco, quarenta e quarenta e nove anos de idade.

A totalidade dos animadores são do género feminino, possuindo o 12º ano de escolaridade e um curso de formação de “Animadores Infanto-Juvenis” certificado pela Associação Cultural e de Educação Popular (ACEP) de Viana do Castelo, encontrando-se a exercer essa actividade no Jardim de Infância onde decorreu este estudo.

A experiência profissional destas animadoras socioeducativas, no âmbito da ASE, situa-se entre os doze e treze anos de serviço efectivo nesta actividade, durante os quais foram realizando as acções de formação que constam do quadro 2, quadro 3 e quadro 4, actualizando, assim, os seus conhecimentos para a prática de funções de animação. Uma das animadoras frequenta o 1º ano de licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

A opção pela selecção destas animadoras decorreu pelo facto de todas contactarem directamente com o grupo de crianças seleccionado para o estudo do qual a investigadora era educadora titular. Ao frequentarem a ASE, as crianças circulavam, rotativamente e em momentos diferentes, pelos espaços disponíveis. Com esses espaços, ou contextos, estão directamente relacionadas as animadoras que apoiam o grupo de crianças através de uma acção educativa responsável pelo seu desenvolvimento afectivo, social e cultural.

No estudo que se apresenta, de forma a garantir o anonimato das animadoras, optou-se pela seguinte codificação: ANI1, ANI2 e ANI3. De acordo com esta codificação, apresentam-se os seguintes quadros referentes às acções de formação frequentadas por cada animadora.

## Quadro 2

### Acções de formação frequentadas por ANI1

Designação da acção	Horas	Ano
Curso formação de Animadores Infanto-Juvenis	360H	1999
Iniciação aos primeiros cuidados de saúde	30H	2001
Bem falar, bem escrever	25H	2002
O papel do pessoal não docente na qualidade do serviço público de educação	38H	2003
Comunicação e relações interpessoais	42H	2004
Tecnologias da informação e comunicação	37H	2005
Formação educacional. Apoio pedagógico	42H	2005
Sistema educativo	21H	2006
Escola promotora de saúde	38H	2006
Formação básica de socorrismo	24H	2009

## Quadro 3

### Acções de formação frequentadas por ANI2

Designação da acção	Horas	Ano
Curso formação de Animadores Infanto-Juvenis	330H	1998
Formação em Posto de trabalho	ni	1998/99
Organização de um Fundo Documental nas Bibliotecas Escolares	80H	ni
Curso de iniciação à Língua Gestual	28H	2001
Indisciplina fora da Sala de Aula	3H	2001
Conflitos e sua Gestão	20H	2002
Psicologia e desenvolvimento da Criança e do Jovem	25h	2003
Cuidados de saúde e Educação Alimentar na Escola	27H	2004
Comunicação e Relações Interpessoais	30H	2004

ni- não identificado

## Quadro 4

### Acções de formação frequentadas por ANI3

Designação da acção	Horas	Ano
Curso formação de Animadores Infanto-Juvenis	330H	1998
Vamos ler com a Disney	ni	1998
O papel da auxiliar da acção educativa na relação família-escola	30 H	2000
Introdução às tecnologias de informação e comunicação	25 H	2003
O papel do Pessoal não docente na qualidade de serviço público de educação	38 H	2003
O papel do Pessoal não docente na qualidade de serviço público de educação	38 H	2004
Escola promotora de saúde	18 H	2004
Escola promotora de saúde	38 H	2005
Tecnologias da informação e da comunicação	37 H	2005
Formação educacional. Apoio pedagógico	42 H	2005
Sistema educativo	21 H	2006
Comunicação e relações interpessoais	42 H	2006
Técnicas de animação de crianças	8 H	2010

ni- não identificado

De forma sistemática, também as animadoras surgem, no estudo, relacionadas com o contexto onde exercem, normalmente, a sua actividade: (ANI1 - Sala A; ANI2- Sala B e ANI3 - outro local).

Estes espaços diferem entre si pela disposição de material e equipamentos. A sala A e Sala B estão apetrechadas com diferentes materiais lúdicos para actividade livre nas áreas. A sala A tem maior quantidade de jogos de mesa e de construção, enquanto a sala B tem maior quantidade de material de motricidade – escorrega e triciclos. Contudo têm, ambas, quantidade suficiente de material disponível para ser utilizado pelas crianças e contemplam áreas destinadas ao jogo de “faz de conta”.

Os outros locais referem-se a áreas disponíveis para a realização de actividades de expressão artística, distribuindo-se pelo ginásio (onde decorreram as sessões de expressão dramática), cantina (para a realização das sessões de culinária), átrio e espaço exterior (para diferentes sessões de expressão musical e plástica) e ainda outros, que pontualmente se ajustaram à realização de algumas sessões, nomeadamente, uma visita realizada ao exterior.

As figuras 1 e 2 apresentam imagens relativas à actividade desenvolvida na Sala A (área de jogos de construção e faz de conta); as figuras 3 e 4 representam imagens da Sala B (actividade motora no escorrega e triciclos) e as figuras 5, 6, 7 e 8 representam, a exemplo, imagens de outros locais (ginásio, cantina, espaço ao ar livre e átrio).



*Figura 1 – Crianças na sala A*



*Figura 2 – Crianças na sala A*



*Figura 3 – Crianças na sala B*



*Figura 4 – Crianças na sala B*



*Figura 5 – Crianças no ginásio na sessão 4*



*Figura 6 – Crianças na cantina na sessão 7*



*Figura 7 – Crianças ao ar livre na sessão 6*



*Figura 8 – Crianças no átrio na sessão 3*



### 3.2.2 Grupo de crianças

O grupo que participou neste estudo é composto por 17 crianças, de ambos os géneros e com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. As idades das crianças encontram-se representadas na tabela um.

Tabela 1

*Distribuição das crianças por idade e género (N=17)*

Idade	Género	
	Feminino	Masculino
3 Anos	2	1
4 Anos	6	6
5 Anos	1	1
Total	9	8

A razão da escolha deste grupo de 17 crianças tem relação directa com o facto de pertencerem a um grupo mais alargado da componente lectiva, composto por 24 crianças e do qual a educadora/investigadora é educadora titular e responsável pedagógica. Deste grupo mais alargado, 17 crianças frequentavam a ASE. Como foi referido, no capítulo I, tendo sido identificadas necessidades de intervenção, nomeadamente ao nível da formação pessoal e social de algumas destas crianças, tornou-se pertinente observar o comportamento do grupo em interacção num contexto diferente da habitual sala de educação formal, bem como, descobrir novas prioridades para o grupo em geral e definir estratégias que incentivassem as crianças a uma maior motivação e participação, reforçando os níveis de socialização.

De modo a garantir o anonimato das crianças procedeu-se à sua codificação através da letra C e índice n variável entre um e 17.

Para posterior análise dos registos em grelha de observação focada, sobre a interacção do grupo das 17 crianças, bem como para a realização de inquérito por entrevista e sua análise, foram seleccionadas apenas seis crianças, atendendo às suas características comportamentais – três crianças com comportamento mais socializado e três com tendência para provocar conflito, comportamento anteriormente

identificado, contemplando a diferença de género (três do género feminino e três do género masculino). Como fundamentação para a selecção deste pequeno grupo e de acordo com o critério – socialização - foi considerado o facto de, a investigadora manter uma relação afectiva e pedagógica com as crianças do grupo que lhe permite conhecer algumas características da sua personalidade traduzida pelo seu comportamento habitual e, em algumas delas, identificar necessidades de desenvolvimento pessoal e social, nomeadamente ao nível da interacção entre pares. De igual modo, se considerou a observação participante realizada pela investigadora no contexto de ASE, iniciada anteriormente à recolha de informação por registo de observação focada e inquérito por entrevista permitindo, também, visualizar as atitudes destas crianças perante o restante grupo de pares ao longo do desenvolvimento das sessões em que participaram.

Aos pais e encarregados de educação do grupo das 17 crianças seleccionadas para o estudo foi-lhes dado conhecimento das interacções com os seus educandos, com recurso a novas estratégias de actividade, incluindo saídas ao exterior, tendo sido formuladas e assinadas declarações de autorização (anexos 1 e 2).

### **3.2.3. A educadora/investigadora**

Como já foi referido no início do estudo, ao educador titular de grupo cabe a função de fazer a supervisão na ASE no JI garantindo, assim, a componente de supervisão pedagógica envolvida neste estudo.

Este duplo papel foi exercido num esforço conjunto com as animadoras socioeducativas no sentido de fazer articulação entre os pressupostos educativos e pedagógicos presentes em ambas as componentes de educação sem esquecer, no entanto, a componente não lectiva associada a estas actividades. No estudo apresentado a educadora/investigadora teve o cuidado de observar o grupo de crianças nas suas dinâmicas de interacção com pares através da observação participante em treze sessões de expressão artística. Ao longo destas sessões foi formando corpo o diário do investigador. Também foi realizada observação do grupo com recurso a um registo em grelha de observação focada, analisando os níveis de

socialização, motivação e participação das crianças durante nove situações de observação abrangendo os três contextos de ASE. Foi uma prioridade conhecer a perspectiva da criança, relativamente à forma de estar e sentir a sua presença na ASE por via do seu discurso, e das animadoras, quanto à organização e gestão dos recursos existentes, aferindo as suas opiniões, também, através de entrevistas.

#### **3.2.4. Outros participantes**

Como já foi referido, neste estudo participaram de forma indirecta:

- A Encarregada de Educação da criança C5;
- Outros parceiros educativos no âmbito das expressões artísticas (uma professora de dança e uma animadora/actriz);
- Funcionários da fábrica de loiça (possibilitaram a interacção do grupo de crianças com o pessoal e actividade a desenvolver, equipamentos e materiais).

### **3.3 Plano de recolha de dados**

O referido estudo realizou-se num dos Jardins de Infância do Agrupamento de Escolas do Atlântico durante o ano lectivo 2010/2011, de Setembro a Março e incidiu sobre a Componente de Apoio à Família, nomeadamente no desenvolvimento da ASE no JI. Para o estudo foram elaboradas questões e objectivos da investigação e fez-se a apresentação do tema do estudo aos intervenientes/participantes e encarregados de educação. Definiram-se, também, os instrumentos para a recolha de dados que foram aplicados até início de Março de 2011. O trabalho de campo, nomeadamente a recolha de dados, efectuou-se às segundas e quintas durante o horário de desenvolvimento das actividades de Animação, em contexto de sala (Sala A e Sala B) e outro local (ginásio, cantina, átrio, recreio ao ar livre e visita ao exterior). O referido calendário e horário foi ajustado aos interesses dos participantes e à emergência das situações, sempre que houve necessidade.

A ASE no JI decorreu no período compreendido entre as 15 horas e 30 minutos e as 18 horas em duas salas equipadas com materiais de carácter lúdico, na sua maioria, e outros espaços. A divisão equitativa das 57 crianças, que frequentavam a ASE foi distribuída em dois grupos aos quais correspondiam duas animadoras (ANI1 e ANI2). Os grupos, semanalmente, alternavam a sala (Sala A e Sala B) e a animadora, permitindo uma diversidade ao nível dos materiais e possibilitando diferentes interações com os adultos disponíveis.

Foi, então, proposto um trabalho de colaboração à terceira animadora (ANI3), que até ao momento de se iniciar este estudo não tinha espaço ou grupo definido, para implementar novas estratégias de actividade, nomeadamente, no domínio das expressões artísticas e que se dirigiam a todas as crianças da ASE (57 crianças, incluindo as 17 crianças seleccionadas para o estudo). Esta seria uma forma de prestar apoio generalizado às duas salas, ao formar-se um terceiro grupo rotativo, da responsabilidade da ANI3, que reduziria o número de crianças incluídas nos dois grupos iniciais. Contudo, pela natureza das actividades desenvolvidas pela ANI3 (expressões artísticas) o terceiro grupo seria menor, em termos de número de crianças envolvido, incluindo no máximo, e excepcionalmente, até 17 crianças, número correspondente ao grupo de estudo. Esta proposta foi bem aceite pelas animadoras, particularmente pela ANI3 que sente especial interesse no trabalho relacionado com as expressões artísticas.

Em contexto de ASE também funcionavam semanalmente (durante 45 minutos) duas actividades extra curriculares (AEC) sob a responsabilidade da Câmara Municipal. Neste âmbito, todas as crianças usufruíam da actividade de Música sendo a de Inglês destinada apenas às crianças finalistas que, no grupo seleccionado para o estudo, eram apenas duas (C1 e C2).

Foi negociada a presença do investigador no contexto de ASE, através de um pedido de autorização para a realização do estudo ao Director do Agrupamento, tendo sido aceite (anexo 3).

Às Animadoras a exercer funções na ASE, foi-lhes dado conhecimento das intenções de observação/participação nas actividades de ASE e também foi solicitada a sua colaboração durante toda a dinâmica do estudo, facto que teve a sua anuência.

O processo de supervisão pedagógica decorreu durante as sessões e no final de cada uma, momento no qual se discutia o envolvimento das crianças nas diferentes actividades de expressão artística e o seu (in) sucesso face às propostas apresentadas. Este procedimento tinha a intenção de pensar as actividades seguintes com base nos comportamentos detectados nas crianças.

### **3.4 Instrumentos de recolha de dados**

Para efectuar a recolha de dados, elaborou-se diferentes instrumentos. A aplicação desses instrumentos de recolha de dados teve relação directa com os objectivos e questões do estudo, com o intuito de, ao criar diversidade, permitir uma recolha de informação que possibilitasse a sua triangulação diminuindo, assim, as questões de subjectividade apresentadas por diferentes autores referidos anteriormente.

Para o efeito atendeu-se à perspectiva de Gómez e Jiménez (1999) quando afirma que a primeira valência na recolha de dados em investigação qualitativa é saber ver e ouvir sendo todos os restantes instrumentos complementos importantes das percepções do investigador.

Deste modo, neste estudo recorreu-se aos seguintes instrumentos de recolha: observação participante; diário do investigador; observação focada; inquérito por entrevista e registo fotográfico que passaremos a explicitar, nos pontos seguintes.

Na perspectiva de Estrela (1994) a observação e problematização são pressupostos da investigação, cabendo a cada profissional desenvolver atitudes experimentais. Esta observação e problematização dão ao investigador informações que permitem uma intervenção e avaliação mais fundamentadas. Deste modo, a recolha de dados acontece de forma contextual, partindo das vivências reais do grupo e situando os comportamentos observados. Para o referido autor, os objectivos a que se propõe o investigador e a definição do seu foco de observação são questões importantes para encontrar uma estratégia de acção no projecto de investigação. Todo o objectivo geral e específico em matéria de observação é formulado em função do que se pretende conhecer, colocando em prioridade a seguinte questão: “observar

para quê?” (Estrela, 1994, p. 29). Na sua perspectiva, importa elaborar um esquema de observação (delimitando o campo de observação a determinados comportamentos e situações), o grupo a que se aplica e a formação da sequencialidade ao nível dos comportamentos observados. Segundo o autor, há que fazer escolhas acerca dos meios de observação, formas de registo de dados, técnicas de análise e tratamento de dados, assim como formas de preparação para o acto de observar.

Tendo em conta esta perspectiva foram, para este estudo, construídos vários instrumentos de recolha de dados que passamos a apresentar.

### **3.4.1. Observação participante**

A observação participante foi uma das estratégias de recolha de dados à qual o investigador recorreu no interior do grupo de crianças seleccionado para este estudo, experienciando novas tarefas no domínio das expressões artísticas levadas a efeito em conjunto com a ANI3 e que pretendiam ir ao encontro das necessidades de desenvolvimento das crianças, bem como das suas motivações. Como já foi referido, esta nova estratégia no âmbito das expressões artísticas foi extensível a todas as outras crianças que frequentavam o espaço de animação, em dias distintos, pela sua pertinência e princípio de igualdade de oportunidades consagrado nas OCEPE do ME.

Para Estrela (1994) a observação do comportamento inserido no seu próprio meio dá-lhe significado – princípio da observação naturalista. O autor considera-a capaz de recolher informação de quantidade e qualidade substancial, embora em períodos determinados, confinados a circunstância e tempo. Desta forma, a observação fixa-se na situação concreta na qual ocorre determinado comportamento, possibilitando uma melhor compreensão dos factos e traduzindo-se numa interpretação contextualizada desse comportamento. Estrela (1994), refere, ainda, que na observação participante, o observador centra-se na questão em estudo, desempenhando funções bem traçadas no grupo que observa, participando nas suas vivências, integrando-se e tornando-se mais um dos seus elementos, assumindo-se como tal e investigando a vida do grupo no seu interior. Na perspectiva do autor, o grupo poderá, ou não, conhecer a sua intenção de observação, o que influenciará,

certamente, as reacções nos sujeitos observados, quebrando a espontaneidade e alterando, por vezes, as suas atitudes. Caberá, então, ao sujeito observador fazer um esforço no sentido de, ao participar na acção, não se afastar dos seus propósitos, pelo que será necessário centrar a sua observação.

Outros autores, como por exemplo Smith (citado por Estrela, 1994) refere que a observação participante centrada ao nível da observação-acção desencadeia mudança na forma de actuar, originada pelo poder de intervenção de quem observa. Também Wilson (citado por Estrela, 1994) atribuiu à observação participante, quer seja realizada por observação presencial dos acontecimentos, quer seja por meio de entrevista, uma função reguladora das inferências resultantes de observação e registo ecológico da realidade. Na sua perspectiva, o investigador exerce uma interacção entre dois papéis: o de observador (mais objectivo) e o de participante (mais subjectivo), devendo afastar-se de ideias pré-concebidas, dominando-se e mantendo uma postura neutra em relação ao meio em estudo, ao mesmo tempo que participa no grupo. Para o autor, é esta a interligação entre observação participante e naturalista, sendo a primeira uma maneira de controlar por observação directa dos factos e das situações, as inferências resultantes da segunda.

A proposta de actividades na planificação da ASE representada no quadro 5 tinha como objectivo, em primeiro lugar, desenvolver práticas colaborativas de supervisão entre a investigadora e animadoras ao nível da organização e da planificação da ASE destinada à totalidade do grupo de crianças a frequentar a ASE. Contudo, foi em colaboração com a ANI3, pelas razões já apresentadas no estudo, que se previu a planificação no âmbito das expressões artísticas, na qual se incluem as 13 sessões destinadas à observação participante. Também, em sessões de parceria, participaram a ANI1 e ANI2, com os seus grupos, pelo interesse na actividade desenvolvida. Estas sessões, com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos, pretendiam testar qual o envolvimento das crianças do grupo do estudo, ao nível da motivação e participação nas actividades de expressão e factores de socialização relevantes para a promoção do espaço relacional.

Para além das sessões destinadas à observação participante, e pelo motivo já referido anteriormente, a ANI3 pôs em prática a mesma actividade com outros grupos

de crianças da ASE e, desta forma rotativa, todas tiveram oportunidade de experimentar as diferentes propostas em outros locais da ASE.

#### Quadro 5

##### *Previsão das actividades com a ANI3*

Previsão da realização	
Datas	Actividades Previstas
4 a 8 de Outubro	Pintura surpresa – folhas de Outono
11 a 15 de Outubro	Recorte/colagem das folhas
18 a 22 de Outubro	Elaboração do painel de Outono
25 a 29 de Outubro	Movimento e Drama – Dia das Bruxas
2 a 5 de Novembro	À descoberta de materiais e sons
8 a 12 de Novembro	Culinária
15 a 19 de Novembro	Dança ao ritmo do hip-hop
7 a 11 de Fevereiro	Modelagem – visita à Fábrica de Loiça
14 a 18 de Fevereiro	Pintura facial
1 a 4 de Março	Máscaras e expressão dramática

Esta previsão das actividades foi ajustada pelo facto de a ANI3 ter sido submetida a uma intervenção cirúrgica, no final de Novembro. As actividades de expressão artística, incluindo as sessões de observação participante, foram realizadas entre 4 de Outubro de 2010 e 15 de Novembro de 2010, com interrupção em Dezembro e Janeiro, tendo sido retomadas a 7 de Fevereiro de 2011 com duração até 4 de Março de 2011.

No quadro 6 destacam-se as 13 sessões de observação participante e as categorias e subcategorias referentes aos comportamentos que se pretendiam observar em cada sessão realizada e apresentada pela letra S e índice n que varia de 1 a 13.

#### Quadro 6

##### *Categorias e subcategorias de análise das sessões de observação participante*

Sessão/Actividade	Data da realização	Categorias	Subcategorias
S1 - Pintura surpresa com as cores do Outono.	04/10/2010	Socialização Motivação Participação	Aguarda a sua vez Revela curiosidade Está empenhado
S2 - Recorte de um molde (folha)	11/10/2010	Socialização Motivação	Interage com os colegas Envolve-se na tarefa



desenhada na pintura da sessão anterior		Participação	Manipula o material
S3 - Elaboração do "Painel de Outono", com as produções anteriores.	21/10/2010	Socialização Motivação Participação	Exerce autocontrolo Tem prazer na execução da actividade Explora o material
S4 - Movimento e drama	25/10/2010	Socialização Motivação Participação	Participa no diálogo Exerce autocontrolo Manifesta curiosidade Explora os objectos Cria um personagem
S5 – "Dia das Bruxas"	29/10/2010	Socialização Motivação Participação	Partilha o material (roupas e adereços) Colabora com os colegas Sente prazer na realização da actividade Explora livremente o material: veste e coloca os adereços
S6 - À descoberta de materiais e sons.	05/11/2010	Socialização Motivação Participação	Aguarda a sua vez Revela curiosidade Diverte-se com as Maracas Explora o material disponível
S7 - Fazer biscoitos de limão.	08/11/2010	Socialização Motivação Participação	Colabora no grupo Envolve-se na tarefa Explora o material
S8 - Fazer uma salada de fruta.	12/11/2010	Socialização Motivação Participação	Partilha os frutos Tem auto-estima Envolve-se na tarefa Empenha-se na execução da tarefa
S9 - Dança ao ritmo hip-hop (parceria).	15/11/2010	Socialização Motivação Participação	Interage com o grupo É desinibida Envolve-se na actividade Sente prazer em dançar Reproduz espontaneamente
S10 - Modelagem com massa (parceria).	07/02/2011	Socialização Motivação Participação	Partilha o material Interage com os pares Revela curiosidade Explora as potencialidades do material
S11 - Visita à fábrica de loiça (parceria).	09/02/2011	Socialização Motivação Participação	Aguarda a sua vez Manifesta autocontrolo Interage com os outros Revela curiosidade Explora o material Manipula o material e executa produções
S12 - Pintura facial	14/02/2011	Socialização Motivação	Aguarda a sua vez Interage com os pares Revela curiosidade pelos efeitos esperados

		Participação	Cria o seu personagem
S13 - Sessão de Expressão Dramática (parceria).	04/03/2011	Socialização Motivação Participação	Aceita as decisões do grupo Envolve-se na actividade Cria o personagem.

#### **3.4.1.1. Diário do investigador**

Ao longo das 13 sessões de expressão artística realizadas, foi elaborado, pela investigadora, um diário de registo narrativo que constava de folha em branco para registo das anotações pertinentes e posterior descrição do desenvolvimento das actividades, salientando a atitude da animadora e motivação do grupo de crianças para a realização das tarefas propostas, a participação na acção e factores de socialização. O referido diário servia para serem registados e apresentados os comportamentos observados em cada sessão para posterior análise dessa descrição. Com carácter de diário pretendia-se, também, registar pensamentos, atitudes e reflexões do investigador, distanciando-se assim de uma simples grelha de observação naturalista. Pretendia-se com este instrumento que a investigadora, ao reler o seu diário, pudesse encontrar (in) consequências, formas de pensar distantes e influenciadas por momentos que, num olhar distante, poderiam apresentar leituras diferenciadas. Esta relação objectividade/subjectividade tinha como objectivo minimizar os riscos associados a este tipo de recolha de dados.

#### **3.4.2. Grelha de observação focada**

Através do processo de observação focada, foi elaborada uma grelha de registo dos comportamentos observáveis nos diferentes contextos de interacção (Sala A, Sala B e Outro Local) com a intervenção de diferentes animadoras (ANI1, ANI2 e ANI3), tendo-se realizado três situações de observação em cada contexto/animadora, totalizando nove observações (anexo 4 - grelhas de obs. de 1 a 9).

O objectivo da observação era identificar diferentes tipos de interacção entre as crianças, níveis de motivação e participação do grupo, analisando as suas atitudes resultantes das vivências em grupo durante a actividade e agrupá-las nas seguintes categorias e subcategorias que a seguir se apresentam, no quadro 7.

## Quadro 7

### *Categorias e subcategorias de análise na observação focada*

OBSERVAÇÃO FOCADA	
Categorias	Subcategorias
Socialização	Relaciona-se bem Provoca conflito
Participação	Integra-se em brincadeiras de grupo Brinca sozinho(a)
Motivação	Revela-se motivada Manifesta desinteresse

A formulação destas categorias e subcategorias de análise pretendia seguir a sequência de categorias e subcategorias usada em instrumentos anteriores.

No mês de Janeiro de 2011 realizaram-se três registos de observação na Sala A com a ANI1 e três registos de observação na Sala B com a ANI2.

Em Fevereiro de 2011 realizaram-se três registos de observação em outro local com a ANI3.

### **3.4.3. Inquérito por entrevista às crianças e animadoras**

Neste estudo, foram realizadas entrevistas a seis crianças seleccionadas, pelas razões que anteriormente já foram apresentadas, e às três animadoras em exercício de funções na ASE, com consentimento informado das próprias e dos encarregados de educação, no caso das crianças. Desta informação constou a intencionalidade da entrevista, a sua gravação em registo áudio, garantindo o anonimato bem como a destruição da gravação, quando a mesma já não fosse necessária. Foram realizadas individualmente, no horário e contexto de ASE.

Como também já foi referido, a selecção das seis crianças para a realização das entrevistas fez-se segundo critérios comportamentais, atendendo ao seu perfil no âmbito das interações com outras crianças – três delas com dificuldades de interacção com pares, com tendência para provocarem conflito e outras três com um comportamento mais socializado, contemplando a diferença de género (três do género feminino e três do género masculino).

Interessava auscultar a percepção das crianças acerca do contexto de animação, das diferentes formas de estar com os outros e motivação para a prática de novas estratégias de actividade.

Desta forma, deu-se voz ao “Eu” da criança, que acedeu dialogar e partilhar a sua opinião acerca de si, do contexto e materiais manipulados na ASE, das actividades que se encontram ao seu dispor, do seu interesse pelas dinâmicas desenvolvidas e das suas interacções relacionais com os pares, centrando-se na expressão de emoções e sentimentos.

Em Dezembro de 2010 foram entregues os pedidos de autorização aos encarregados de educação das crianças seleccionadas para as entrevistas (anexo 5) e elaborado o guião de entrevista a crianças (anexo 6), contendo cinco questões como orientação do diálogo, para o qual foi criado um clima de normalidade no contexto de ASE. No guião e durante a realização da entrevista semiestruturada recorreu-se à terminologia de Actividade de Tempos Livres (ATL) em substituição de ASE para que a criança identificasse mais facilmente o espaço e momento de actividade que se pretendia questionar.

Durante o mês de Janeiro de 2011 foi, então, aplicado o inquérito por entrevista (semiestruturada) a seis crianças, cuja realização também dependeu da motivação das próprias. Só foi possível este processo de recolha de informação, através da criança, criando condições de envolvimento afectivo que assegurasse a sua total disponibilidade para manifestar os seus interesses e motivações, que a encorajasse para falar das suas interacções com os outros, expressando as suas vivências, numa atitude de respeito pela criança. A adopção do método teve como finalidade conhecer a realidade do contexto de ASE através da sua percepção, com referência aos factores – motivação, participação e socialização.

Após a sua realização procedeu-se à sua transcrição.

Em Janeiro de 2011 foi elaborado o guião de entrevista às animadoras (anexo 7).

Em Fevereiro de 2011 foi apresentado o pedido de autorização às animadoras para realização de inquérito por entrevista (anexo 8).

No final do mês de Fevereiro e início de Março de 2011 realizaram-se as entrevistas semiestruturadas às três animadoras, sem ordem prevista e de acordo com a sua disponibilidade, procedendo-se à sua transcrição.

Relativamente à aplicação da entrevista qualitativa, Patton (citado por Marcelo *et al.*, 1991) define-a como “um encontro verbal, de carácter interactivo, entre duas pessoas. O seu objectivo é o acesso às perspectivas do entrevistado, em torno de algum tema seleccionado pelo entrevistador” (p. 23). Para Marcelo *et al.* (1991) a entrevista é um dos instrumentos mais significativos para um estudo de caso, atendendo ao seu carácter informal numa abordagem que se pretende intencional e sábia, embora nem sempre tenha sido reconhecido o seu papel na investigação.

Contudo, Tuckman (2005) acrescenta, relativamente às entrevistas que

para maximizar a neutralidade do processo e a consistência das conclusões, é útil construir um esquema para a entrevista. A apresentação das mesmas questões a diferentes pessoas é uma estratégia para obter uma variedade de perspectivas sobre essas mesmas questões. (p. 517)

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a entrevista é um recurso para a recolha de dados pela voz do próprio entrevistado, manifestando-se acerca do que pensa e sente relativamente a um aspecto da vida e que possibilita ao investigador desenvolver uma interpretação intuitiva sobre os dados. Os mesmos autores reforçam o papel da anuência dos entrevistados após informação detalhada das condições em que a entrevista irá decorrer e dos objectivos a que se propõe, não esquecendo a preservação da sua integridade física e moral.

Estas considerações, relativamente a questões de ordem ética e às intenções com que as entrevistas a crianças são feitas no âmbito da investigação, estão presentes em autores como Parsons e Stephenson (citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) quando reforçam o papel da imagem que o adulto tem acerca da criança e da posição que ela ocupa no seu contexto social. Os autores defendem que a sua relevância irá marcar o trabalho de investigação, nomeadamente quanto à realização de entrevistas.

Para autores como Oliveira-Formosinho, Zabalza e Pascal (citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) é relevante o “consentimento informado da criança” (p. 25) após conhecimento da intencionalidade da entrevista, assim como dos

encarregados de educação, questões que foram consideradas neste estudo. Também deverá ser tida em conta a probabilidade de existirem situações de desconforto ao longo da entrevista que conduzam à desistência da criança, garantindo-se o respeito à sua individualidade, reforçando a sua auto-estima e poder de decisão.

Ainda relativamente à prática de entrevistas com crianças Scott (citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) aponta algumas condições durante a sua realização: deverá ocorrer em contexto familiar à criança, sendo uma mais-valia para a recolha de dados, considerando as suas falas mais abrangentes do que se esperaria, tendo em consideração que o próprio ambiente exercerá influência na forma como elas respondem. Na sua perspectiva, a entrevista deverá adequar o tipo de questões utilizadas em função das variáveis formuladas e que conduzirão ao conhecimento da temática em estudo. Será também pertinente testar as perguntas quanto ao risco de ambiguidade e reconhecer-lhes a possibilidade de resposta adequada e segundo Scott (citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) “as questões deverão ser pertinentes e relevantes relativamente à experiência social e emocional da criança, bem como ao seu *background* familiar e cultural” (p. 23). Segundo o mesmo autor, o investigador deverá “evitar o mais possível entrevistas estruturadas; as entrevistas semiestruturadas têm sido consideradas o formato mais adequado para entrevistar crianças” (p. 23).

Também Flewitt (citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) adverte para a necessidade de se salvaguardar a identidade dos entrevistados no momento de apresentação pública dos resultados da investigação.

Neste estudo e atendendo à percepção dos diferentes autores sobre procedimentos na prática de entrevistas com crianças, quer sejam de ordem estrutural, ao nível do envolvimento da criança em todo o processo e associando-lhe questões éticas, as entrevistas apresentam-se semiestruturadas que, para além do que já foi referido anteriormente e segundo Yin, citado em Vale (2004), é uma estratégia de organização e posterior análise dos dados.

### **3.4.3.1. Objectivos do Inquérito por entrevista semiestruturada a crianças e animadoras**

Para as entrevistas foram definidos diferentes objectivos. No caso das entrevistas a crianças, os objectivos encontram-se representados no quadro 8.

Quadro 8  
*Objectivos das entrevistas a crianças*

<b>Parte Questão</b>	<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Nº da</b>
<b>I</b>	1.1 Legitimar a entrevista	Pedido de autorização aos E.Edu.
	1.2 Captar o interesse da criança	1.2.1
<b>II</b>	2.1 Identificar os interesses da criança, relativamente ao ATL, nomeadamente as áreas de actividade preferidas	2.1.1
	2.2 Identificar quais as actividades de expressão artística orientadas pela animadora que mais a marcou	2.2.1
	2.3 Sinalizar interacções	2.3.1
	2.4 Testar as expressões artísticas como estratégia de interacções positivas	2.4.1

Também para as entrevistas às animadoras foram definidos objectivos que se encontram representados no quadro 9.

Quadro 9  
*Objectivos das entrevistas a animadoras*

<b>Parte Questão</b>	<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Nº da</b>
<b>I</b>	1.1 Legitimar a entrevista	Pedido de autorização
	1.2 Captar a colaboração da animadora	1.2.1
<b>II</b>	2.1 Caracterizar profissionalmente a animadora	2.1.1
		2.1.2
		2.1.3
	2.2 Identificar a sua opinião acerca da organização do espaço de animação	2.2.1
		2.2.2
	2.3 Testar as expressões artísticas como estratégia na animação socioeducativa	2.3.1
	2.4 Caracterizar as interacções do grupo de crianças	2.4.1
		2.4.2
2.4.3		

Para análise das entrevistas a crianças e animadoras foram criadas categorias e subcategorias, como forma de organizar os discursos e reter a informação dada pelos entrevistados.

#### **3.4.4 Registo fotográfico**

Também foi previsto um registo fotográfico para ser efectuado durante as actividades de expressão artística realizadas, captando o envolvimento do grupo de crianças e a interacção com os pares.

Para Bogdan e Biklen (1994) fotografar é algo incomparável, pois possibilita captar as situações exactas para as quais não se encontrariam palavras para as descrever.

Pretendia-se que, com este tipo de registo, fosse possível observar o grau de motivação e participação na actividade desenvolvida ou o desinteresse pela mesma.

### **3.5 Interpretação de dados e análise de conteúdo**

Esta fase do trabalho de investigação deveria desenvolver-se no mês de Março de 2011 e ter como principal foco de análise as grelhas de observação focada, o inquérito por entrevista, o diário do investigador e registo fotográfico.

De acordo com Bardin (2007) o conteúdo e o que ele representa é a essência de qualquer análise. Relativamente aos inquéritos por entrevista e segundo o mesmo autor, a análise de conteúdo interessa-se para além do que foi dito e envolve-se nessa procura.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) os dados são as descrições derivadas da recolha directa no trabalho de campo. Na sua perspectiva, o investigador qualitativo relê os dados e apercebe-se da presença sistemática de algumas palavras, de atitudes e situações que, por essa razão, se evidenciam. Para os autores, ainda é de destacar a existência de categorias de codificação que representam uma estratégia para a classificação dos dados descritivos e obtidos durante a recolha.



Para Bardin (2007) o processo de categorização de dados comporta a classificação e seriação, reagrupando os dados que pertencem, por aproximação, ao mesmo grupo, isolando-os de acordo com determinados critérios seleccionados previamente.

Assim, tendo em consideração as perspectivas dos autores apresentados, a primeira acção dentro da análise de dados foi a revisão e formação de critérios de análise. Esta tarefa consistiu na classificação de unidades de análise, tendo em conta a interpretação da temática em questão, de acordo com as categorias e as subcategorias atrás apresentadas.

No entanto, e considerando a perspectiva de Trend (citado por Serrano, 2000), quando evidencia o interesse da triangulação de dados recolhidos por diferentes métodos de recolha relacionados com o mesmo tema, os dados analisados foram submetidos a esse processo de triangulação.

Também para Serrano (2000) os dados provenientes de um estudo qualitativo nem sempre se mantêm inalteráveis, o que poderá ser compensado pelo processo de triangulação que atribuirá maior validade ao estudo. Trata-se, segundo a autora, do cruzamento de informação proveniente de diferentes fontes, recorrendo a diferentes perspectivas e variadas formas de actuar que poderão fornecer novos dados acerca do fenómeno, objecto de estudo.

Houve a pretensão de transformar toda a recolha de informação em quadros e tabelas, de forma a facilitar a análise de dados.

### **3.6 Considerações éticas**

Diferentes autores, Bogdan e Biklen (1994), Vieira *et al.* (2010), Flewitt (citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), entre outros, alertam para questões de ordem ética, relacionadas com consentimento ao nível das hierarquias e dos participantes no estudo, bem como da preservação da sua identidade.

Ao longo do desenvolvimento do estudo e como já referido em pontos anteriores foi tida em conta toda esta problemática pois no âmbito da investigação e

de acordo com Bogdan e Biklen (1994), dominam a transparência da informação na participação dos sujeitos, salvaguardando a sua individualidade e rejeitando a existência de quaisquer danos.

## **CAPÍTULO IV**

### **APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Este capítulo apresenta, analisa e interpreta os dados recolhidos neste estudo. Desta forma será efectuada uma análise e interpretação dos dados obtidos através: de observação participante (4.1); das entrevistas às crianças (4.2); das entrevistas às animadoras (4.3); de grelhas de observação dos registos dos comportamentos (4.4); e por último, da triangulação dos dados (4.5).

#### **4.1 Observação participante**

Como foi referido no capítulo anterior, o grupo de crianças observado fazia parte do grupo da componente lectiva da educadora/investigadora. Para a análise dos comportamentos deste grupo (N=17) recorreu-se à observação participante, o que nos colocou no contexto natural de ASE durante 13 sessões de expressão artística e dos quais se efectuou um registo descritivo - diário do investigador.

As sessões previstas e realizadas através do calendário das expressões artísticas tiveram a pertinência de oferecer às crianças a possibilidade de se confrontarem com situações novas na ASE, nos domínios das expressões: plástica, musical e dramática, com um carácter de participação mais ao nível sensorial, exploratório e emocional, que este género de actividades oferece pelas suas características, promovendo-se o relacionamento afectivo com os outros pares e adultos. Deste modo, foi dada oportunidade às crianças, para diversificarem as suas interacções, proporcionando-lhes momentos que pretendiam contribuir para a construção da sua personalidade, criando-se situações que lhes permitisse manifestar sentimentos e emoções e inovar através da sua participação.

Para o efeito, levou-se em consideração o que, a este propósito, Godinho e Brito (2010) e Portugal (2009) referem quanto à capacidade da criança em participar activamente em actividades de expressão criativa, numa atitude mais interventiva e transformadora, capaz de produzir efeitos na sua própria vida.

Recorrendo à observação participante e tendo como pano de fundo a área da Formação Pessoal e Social da criança foram analisados os dados recolhidos com base nas três categorias de análise previamente definidas - Socialização, Motivação e Participação – de acordo com os comportamentos observados em cada sessão realizada e apresentados nas tabelas 2, 3 e 4 como já foi referido. As diferentes sessões foram identificadas pela letra S, cujo índice n variava de 1 a 13, de acordo com o número de sessão.

Tabela 2

Síntese dos dados da observação participante (N=17), relativa à categoria da socialização

Categoria: Socialização									
Subcategorias	n.º de crianças presentes	Sessão	Indicadores						Código dos ausentes
			Manifesta			Não manifesta			
			Código das crianças	f	%	Código das crianças	f	%	
Espera a sua vez	n=12	S1	C1 C3 C8 C9 C10 C12 C16 C17	8	66,7	C2 C5 C6 C11	4	33,3	C4 C7 C13 C14 C15
	n=16	S6	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C16 C17	16	100	-----	---	-----	C15
	N=17	S11	C1 C3 C4 C6 C7 C8 C9 C10 C12 C13 C14 C15 C16 C17	14	82,4	C2 C5 C11	3	17,6	-----
	N=17	S12	C1 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C12 C13 C14 C15 C16 C17	15	88,2	C2 C11	2	11,8	-----

Interage com os pares	n=14	S2	C2 C4 C5 C6 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17	14	100	-----	---	-----	C1 C3 C7
	n=13	S9	C1 C3 C4 C5 C6 C8 C9 C10 C12 C15 C16 C17	12	92,3	C11	1	7,7	C2 C7 C13 C14
	N =17	S10	C1 C2 C3 C7 C8 C9 C10 C12 C13 C14 C15 C16 C17	13	76,5	C4 C5 C6 C11	4	23,5	-----
	N =17	S11	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17	17	100	-----	---	-----	-----
	N =17	S12	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17	17	100	-----	---	-----	-----
Participa no diálogo	n=16	S4	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C8 C9 C10 C11 C12 C14 C16 C17	14	87,5	C7 C15	2	12,5	C13
Exerce autocontrolo	N=17	S3	C1 C3 C7 C9 C13 C15	6	35,3	C2 C4 C5 C6 C8 C10 C11 C12 C14 C16 C17	11	64,7	-----

	n=16	S4	C1 C3 C7 C8 C9 C10 C12 C15 C16 C17	10	62,5	C2 C4 C5 C6 C11 C14	6	37,5	C13
	N =17	S11	C1 C3 C4 C6 C7 C8 C9 C10 C12 C13 C14 C15 C16 C17	14	82,4	C2 C5 C11	3	17,6	-----
Partilha o material	N =17	S5	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C12 C13 C14 C16 C17	14	82,4	C10 C11 C15	3	17,6	-----
	n=13	S8	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C14	13	100	-----	---	-----	C13 C15 C16 C17
	N =17	S10	C1 C2 C3 C7 C8 C9 C10 C12 C13 C14 C15 C16 C17	13	76,5	C4 C5 C6 C11	4	23,5	-----
Colabora com o grupo	N =17	S5	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17	17	100	-----	---	-----	-----
	n=11	S7	C3 C9 C10 C12 C14 C15 C16 C17	8	72,7	C4 C5 C6	3	27,3	C1 C2 C7 C8 C11 C13
	n=16	S13	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C9 C10 C11 C12 C13 C14	16	100	-----	---	-----	C8

Tem auto-estima	n=13	S8	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C14	13	100	-----	---	-----	C13 C15 C16 C17
É desinibida	n=13	S9	C1 C3 C4 C5 C6 C8 C9 C10 C12 C15 C16 C17	12	92,3	C11	1	7,7	C2 C7 C13 C14
Aceita as decisões do grupo	n=16	S13	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17	16	100	-----	---	-----	C8

Tabela 3

Síntese dos dados da observação participante (N=17), relativa à categoria da motivação

Categoria: Motivação									
Subcategorias	n.º de crianças presentes	Sessão	Indicadores						Código dos ausentes
			Manifesta			Não manifesta			
			Código das crianças	f	%	Código das crianças	f	%	
Revela curiosidade	n=12	S1	C1 C2 C3 C5 C6 C9 C10 C11 C12 C16	10	83,3	C8 C17	2	16,7	C4 C7 C13 C14 C15
	n=16	S4	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C14 C15 C16 C17	16	100	-----	---	-----	C13
	n=16	S6	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8	16	100	-----	---	-----	C15

			C9 C10 C11 C12 C13 C14 C16 C17						
	N=17	S10	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17 C11	17	100	-----	---	----	-----
	N=17	S11	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17	17	100	-----	---	----	-----
	N=17	S12	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C16 C17	16	94,1	C15	1	5,9	-----
Envolve-se na tarefa	n=14	S2	C5 C6 C8 C9 C10 C11 C13 C14 C15 C16 C17	11	78,6	C2 C4 C12	3	21,4	C1 C3 C7
	n=11	S7	C3 C9 C10 C12 C14 C15 C16 C17	8	72,7	C4 C5 C6	3	27,3	C1 C2 C7 C8 C11 C13
	n=13	S8	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C14	13	100	-----	---	----	C13 C15 C16 C17
	n=13	S9	C1 C3 C4 C5 C6 C8 C9 C10 C12 C15	12	92,3	C11	1	7,7	C2 C7 C13 C14



			C16 C17						
	n=16	S13	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17	16	100	-----	---	----	C8
Tem prazer na execução da actividade	N=17	S3	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17	17	100	-----	---	----	-----
	N=17	S5	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C12 C13 C14 C16 C17	14	82,4	C10 C11 C15	3	17,6	-----
	n=16	S6	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C16 C17	16	100	-----	---	----	C15
	n=13	S9	C1 C3 C4 C5 C6 C8 C9 C10 C12 C15 C16 C17	12	92,3	C11	1	7,7	C2 C7 C13 C14

Tabela 4

Síntese dos dados da observação participante (N=17), relativa à categoria da participação

Categoria: Participação									
Subcategorias	n pre sentes	Sess ão	Indicadores:						Código dos ausentes
			Manifesta			Não manifesta			
			Código das crianças	f	%	Código das crianças	f	%	
Manipula e explora o material e objectos	n=14	S2	C5 C6 C8 C9 C10 C11 C13 C14 C15 C16 C17	11	78,6	C2 C4 C12	3	21,4	C1 C3 C7
	N=17	S3	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17	17	100	-----	---	-----	-----
	n=16	S4	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C14 C15 C16 C17	16	100	-----	---	-----	C13
	N=17	S5	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C12 C13 C14 C16 C17	14	82,4	C10 C11 C15	3	17,6	-----
	n=16	S6	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C16 C17	16	100	-----	---	-----	C15
	n=11	S7	C3 C4 C5 C6 C9 C10 C12 C14 C15 C16 C17	11	100	-----	---	-----	C1 C2 C7 C8 C11 C13
	N=17	S10	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17	17	100	-----	---	-----	-----
	N=17	S11	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17	17	100	-----	---	-----	-----

Empenha-se na execução da tarefa	n=12	S1	C1 C3 C9 C10 C12 C16	6	50	C2 C5 C6 C8 C11 C17	6	50	C4 C7 C13 C14 C15
	n=13	S8	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C14	13	100	-----	---	-----	C13 C15 C16 C17
Reproduz espontaneamente	n=13	S9	C1 C3 C4 C5 C6 C8 C9 C10 C12 C15 C16 C17	12	92,3	C11	1	7,7	C2 C7 C13 C14
Cria um personagem	n=16	S4	C1 C2 C3 C5 C6 C7 C8 C9 C11 C12 C14 C16	12	75	C4 C10 C15 C17	4	25	C13
	N=17	S12	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C16 C17	16	94,1	C15	1	5,9	-----
	n=16	S13	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17	16	100	-----	---	-----	C8

Como se pode ver pela análise das tabelas 2, 3 e 4 na sua apresentação tomaram-se algumas decisões. Em primeiro lugar para a frequência absoluta e relativa apenas foram contabilizadas as subcategorias para as crianças presentes, como se pode observar através da análise de, por exemplo, tabela 2. Deste modo verifica-se que só esteve presente a totalidade das crianças (N=17), nas sessões 3, 5, 10, 11 e 12 pelo que se achou não ser relevante considerar os comportamentos das crianças ausentes. O mesmo procedimento foi adoptado para as restantes tabelas.

Passemos então à análise e interpretação dos dados por instrumentos de recolha de dados aplicados.

#### 4.1.1. Diário do investigador e registo fotográfico

Como já foi referido, ao longo de todas as sessões foi aplicado o diário do investigador como instrumento de recolha de dados. Iremos apresentar, a seguir, os dados relativos à aplicação desse instrumento.

A primeira sessão (S1) teve como temática Pintura surpresa com as cores do Outono. Nesta actividade a ANI3 colocou à disposição das crianças tintas de várias cores, pincéis e folhas de papel e após exemplificar como se procedia à pintura, 10 crianças (C1; C2; C3; C5; C6; C9; C10; C11; C12; C16) quiseram experimentar. Nesta tarefa, as crianças C8 e C17 não revelaram curiosidade pela actividade. As crianças C2, C5, C6 e C11 tiveram dificuldade em aguardar pela sua vez para a poderem realizar, sem saber esperar e saber ouvir, dificultando o seu envolvimento com a actividade desenvolvida e comprometendo o bem-estar dos seus pares pela instabilidade criada, por vezes, com a presença de conflito. A actividade desenvolveu-se de forma faseada e com uma curiosidade que foi crescendo à medida que algumas crianças concluíam a tarefa. O local escolhido para o decurso desta actividade foi o recreio ao ar livre e as crianças foram alternando a actividade com outras brincadeiras da sua livre escolha.

De acordo com os dados da tabela 3, acima de quatro quintos (83,3%) das crianças presentes do grupo (C1; C2; C3; C5; C6; C9; C10; C11; C12, C16) conseguiram revelar curiosidade pela tarefa que desenvolviam, contudo, apenas metade do grupo (50%), nomeadamente as crianças (C1; C3; C9; C10; C12; C16), conseguiram manter-se empenhadas na sua realização, respeitando os momentos de espera com serenidade, até porque o espaço oferecia outros materiais lúdicos pelos quais se poderiam interessar (escorrega, baloiço e outros improvisados). A outra metade dos presentes (50%) – (C2; C5; C6; C8; C11; C17) não manifestaram este comportamento, desinteressando-se pela realização da actividade ou revelando ser incapaz de aguardar a sua vez com serenidade, nomeadamente as crianças C8 e C17 que não revelaram interesse pela actividade, preferindo outra brincadeira e, ainda, C2, C5, C6 e C11 que não conseguiram aguardar a sua vez, provocando conflito.

Na sessão dois (S2) a actividade centrou-se no recorte de um molde/folha pintada na sessão anterior.

Esta actividade proporcionou, ao grupo de crianças, confrontar-se com uma tarefa de carácter individual mas com um fim comum “Painel de Outono”, contando sempre com o incentivo do adulto e a ajuda dos colegas. Nesta sessão, registaram-se situações de constrangimento manifestadas pelas crianças C2, C4 e C12 relativamente ao exercício da tarefa (recortar), dificultando o seu envolvimento de uma maneira

geral. Pela análise dos dados (tabela 3) verifica-se que mais de um quinto (21,4%) das crianças presentes (C2; C4; C12) revelou falta de envolvimento na realização da tarefa associado à dificuldade de manipulação da tesoura. No entanto, verifica-se que este facto não afectou o clima de cumplicidade do grupo, durante a realização da mesma actividade, tendo-se registado que a totalidade das crianças (100%) interagiu com os seus pares, enquanto estavam sentadas ao redor de uma mesa, a recortar e a dialogar entre si.

A terceira sessão (S3) teve como tema a Elaboração do “Painel de Outono”.

Com a aplicação dos materiais produzidos nas sessões anteriores, a actividade decorreu em grande roda e foi realizado, pela ANI3, um diálogo como abordagem à temática do Outono. Neste diálogo estiveram envolvidos conceitos/termos como a cor das folhas, locais onde se encontram abundantemente e vestuário apropriado para esta época do ano. A propósito de uma sugestão da ANI3, as crianças cantaram a canção do Outono que já conheciam, mas sem grande motivação e com bastante irritabilidade por parte de 11 das crianças presentes, (C2; C4; C5; C6; C8; C10; C11; C12; C14; C16; C17). Durante o diálogo foram colocadas, pela ANI3, no centro da roda, as folhas de papel, pintadas e recortadas nas sessões anteriores e às quais quase todas as crianças não resistiram em pegar de forma desorganizada, com alguma disputa entre elas, verificando-se ausência de autocontrolo nas 11 crianças já referidas. Esta situação gerou algum conflito entre quatro crianças do grupo (C2; C4; C5; C6) e porque o clima que se instalou era já bastante descontrolado, para além do facto de que as folhas podiam ser danificadas, a ANI3 propôs às crianças um passeio ao exterior para encontrar um monte de folhas das árvores e brincar com elas, atirando-as ao ar. Esta proposta consistiu num momento mais exploratório, libertando alguma tensão criada nas crianças, inicialmente, o que lhes proporcionou imenso prazer, contagiando a totalidade do grupo de crianças (100%). Finalmente regressaram ao local onde tinham iniciado a sessão e cinco crianças do grupo (C1; C3; C6; C8; C9) que desde o início exerceram autocontrolo, auxiliaram a ANI3 na colagem das folhas de papel no painel do Outono. Pode-se constatar, pela análise dos dados da tabela 2, que cerca de dois terços (64,7%) das crianças (C2; C4; C5; C6; C8; C10; C11; C12; C14; C16; C17) não exerceu autocontrolo, tendo criado muita instabilidade no desenvolvimento da sessão.

Para a resolução desta situação foi necessário algum tempo e mudança de estratégia proporcionando maior motivação, envolvimento e participação do grupo na sessão.

As figuras 9 e 10 mostram as crianças nas duas actividades atrás referidas.



*Figura 9- S3 Crianças no átrio*



*Figura 10 - S3 Crianças ao ar livre*

Na sessão 4 (S4) o tema foi - (Movimento e drama).

A animadora (ANI3) iniciou a sessão explicando a origem temática dessa semana (semana das bruxas), associada ao conceito do “Fim das Colheitas”. De acordo com os dados da tabela 2, 14 crianças (87,5%) concretamente (C1; C2; C3; C4; C5; C6; C8; C9; C10; C11; C12; C14; C16; C17) participaram no diálogo, de forma espontânea, sugerindo a realização de algumas actividades para o dia das bruxas (a realizar na sessão S5) utilizando as seguintes expressões: “fazer uma careta de cabaça; uma bruxa, eu vou trazer, etc.” Apenas duas crianças (12,5%) nomeadamente C7 e C15 não partilharam sugestões.

De seguida a ANI3 fez uma roda e mostrou um saco com surpresas, propondo que cantassem “O saquinho das surpresas”. Nesta actividade e como se pode verificar pela análise da tabela 3 a totalidade do grupo de crianças (100%) manifestou grande curiosidade pelo momento, traduzindo-se numa grande motivação. As mesmas crianças (C1; C2; C3; C4; C5; C6; C8; C9; C10; C11; C12; C14; C16; C17) envolveram-se no diálogo e avançaram com algumas ideias – “são abóboras; são pinturas; brilhantes, é o espelho.” Foi então sugerido que retirassem algo do saco. Este momento gerou

alguma confusão, pelo facto de apenas cerca de dois terços (62,5%) do grupo ter revelado autocontrolo e mais de um terço (37,5%), nomeadamente (C2; C4; C5; C6; C11; C14) quererem fazê-lo em simultâneo, empurrando-se para a frente, ultrapassando alguns colegas tendo sido, desta forma, desorganizada, que foram tirando os fatos. Foi necessário arrumar tudo de novo e, seguidamente, peça a peça foram observando, comentando e vestindo as roupas que se encontravam no saquinho das surpresas. Descobriram as personagens associadas ao vestuário e a ANI3 propôs trazerem de casa roupas usadas, do pai e da mãe, sapatos e chapéus para a sessão seguinte e para todos se vestirem e brincarem ao “Faz de Conta”.

No final da sessão, a totalidade do grupo presente (100%) conseguiu explorar os materiais à sua disposição. Contudo, mantiveram-se apenas três quartos das crianças (75%) de acordo com os dados da tabela 4 (C1; C2; C3; C5; C6; C7; C8; C9; C11, C12; C14; C16) capazes de descobrir e nomear as peças de roupa, criando, desta forma, as suas personagens. De salientar que duas crianças (C2; C6) que praticamente durante toda a actividade não conseguiram autocontrolo, nesta fase participaram, criando as suas personagens e fazendo-o com muita motivação.

As figuras 11 e 12 ilustram situação das crianças com a actividade.



*Figura 11 – S4 crianças no ginásio*



*Figura 12 – S4 crianças no ginásio*

Na sessão 5 (S5) a temática foi (“O Dia das Bruxas”).

Nesta sessão, as crianças brincaram ao “Faz de Conta” utilizando as roupas e adereços que elas trouxeram de casa. A maioria trocou de roupa e foram experimentando e partilhando os diferentes adereços, excepto três crianças (C10; C11; C15) que não manifestaram vontade de o fazer, limitando-se a observar os colegas e o

ambiente à sua volta. Dos comportamentos manifestados pelas crianças ao longo da sessão, verificou-se que andar de saltos altos foi uma grande motivação, principalmente para C1, C2 e C6. A ANI3 trouxe pinturas para decorar os rostos das crianças e, nessa sessão, também fizeram um desfile que contou com a participação de todas as crianças fantasiadas.

Nesta actividade registou-se que mais de um sexto (17,6%) do grupo (C10; C11; C15) não explorou o material disponível e por essa razão também não o partilhou, embora colaborasse na actividade, mantendo-se interessado na observação dos colegas, ajudando-os a colocar as roupas e adereços. Contudo, o grau de envolvimento com que o fez não evidenciou grande prazer na execução da actividade. Nesta sessão, mais de três quartos das crianças (82,4%) e de acordo com o comportamento dos dados das tabelas 2, 3 e 4 (C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7; C8; C9; C12; C13; C14; C16; C17) manifestaram grande sentido de exploração e partilha dos objectos, encontrando-se muito motivados ao longo da sua participação.



*Figura 13 – S5 crianças no ginásio*



*Figura 14 – S5 crianças no ginásio*

Na sessão 6 (S6) foi desenvolvida uma actividade na área da expressão musical “À descoberta de materiais e sons”.

Para a realização da actividade, foi necessário descobrir a relação entre materiais e sons. Esta sessão decorreu ao ar livre e a ANI3 colocou à disposição das crianças algum material que elas mesmas trouxeram (embalagens de iogurte líquido, pano, milho, caricas e canetas de acetato), com a intenção de explorarem as possibilidades do material e finalmente construir as “maracas”. Todas colaboraram na procura e



selecção dos objectos, bem como na construção da sua “maraca”. O ambiente foi agradável e a actividade desenvolveu-se sem precipitação, na medida em que o grupo se dividiu entre esta tarefa e a brincadeira espontânea. No final, ouvia-se o som das “maracas” tocado pela mão das crianças, manifestando toda a sua alegria e satisfação.

A análise das tabelas 2, 3 e 4 revela-nos que a percentagem de comportamento compatível com todas as categorias definidas para esta sessão é de 100% (C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7; C8; C9; C10; C11; C12; C13; C14; C16; C17). Assim, observa-se que a totalidade do grupo de crianças presente revelou muita curiosidade, mantendo-se motivado para a realização da tarefa, conseguindo aguardar a sua vez, sem a ocorrência de situações de conflito, sentindo prazer na exploração dos materiais e na construção da “maraca”.



*Figura 15 – S6 crianças ao ar livre*

*Figura 16 – S6 crianças ao ar livre*

As figuras 15 e 16 ilustram as actividades anteriormente referidas, relativa à Sessão 6 com as crianças. Realizaram as respectivas tarefas ao ar livre.

Para a sessão 7 (S7) a área trabalhada foi a culinária (Fazer biscoitos de limão):

Nesta actividade, a ANI3 pediu colaboração às crianças para fazerem a massa dos biscoitos de limão. As crianças deitaram os ingredientes, raspavam o limão e mexeram a massa. Moldaram-na e também usaram formas, para depois a levar a cozer ao forno. Os biscoitos destinavam-se ao dia 11 de Novembro para serem consumidos por todas as crianças que frequentam a animação socioeducativa. A exploração do material disponível (moldar a massa com as formas) e o envolvimento na tarefa conduziu a uma situação colaborativa à qual cerca de três quartos das crianças (72,7%) do grupo,

responderam positivamente, revelando grande capacidade de envolvimento na actividade. Contudo, as crianças C4, C5 e C6, que em sessões anteriores revelaram dificuldade em colaborar no grupo, também sentiram, nesta sessão, maior dificuldade em respeitar as regras, retirando a massa a outras crianças e ocasionando situações de conflito. As crianças levaram a receita para casa, lembrando aos pais a dinâmica do dia com o objectivo de poderem repetir a experiência em família.

Nesta actividade a análise dos dados revela que mais de um quarto das crianças (27,3%) nomeadamente (C4; C5; C6) não conseguiu colaborar com o grupo, não se envolvendo na tarefa, manifestando, no entanto, interesse pela manipulação dos materiais. Este último aspecto foi manifestado pela totalidade do grupo (100%). Pela análise dos dados das tabelas 2 e 3, cerca de três quartos das crianças (72,7%), nomeadamente (C3; C9; C10; C12; C14; C15; C16; C17) colaborou na actividade, revelando grande envolvimento na sua realização.



*Figura 17 – S7 crianças na cantina*



*Figura 18 – S7 crianças na cantina*

As figuras 17 e 18 ilustram algumas das tarefas realizadas pelas crianças na cantina.

Na sessão 8 (S8) foi dada continuidade à área da culinária, com a confecção de uma salada de fruta:

Por sugestão da ANI3, as crianças disponibilizaram a fruta do seu lanche para a realização da salada de fruta, em grupo. A ANI3 recolheu a fruta num cesto e depois de descascada distribuiu-a por todas as crianças para que a cortassem aos bocadinhos. Todas as crianças se envolveram nesta tarefa de cortar e arrastar os pedacinhos de fruta para a taça. Depois mexeram e serviram-se. Por fim comeram a salada de fruta e

arrumaram o espaço usado para a tarefa. A actividade desencadeou momentos de partilha e de auto-estima (já sou capaz).

A análise dos dados das tabelas 2, 3 e 4 revela que todas as crianças (100%) presentes (C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7; C8; C9; C10; C11; C12; C14) manifestaram, nesta actividade, um comportamento compatível, incluindo as cinco crianças (C2; C4; C5; C6; C11) que noutras sessões anteriores tiveram dificuldade na partilha dos materiais, na colaboração no grupo, provocando conflito e dificultando o seu envolvimento em determinadas tarefas.

Esta actividade que envolvia muitos dos aspectos relacionados com as três categorias em análise manifestou-se muito adequada para este grupo de crianças.



*Figura 19 – S8 crianças na cantina*



*Figura 20 – S8 crianças na cantina*

As figuras 19 e 20 ilustram as actividades realizadas pelas crianças na cantina.

Na sessão 9 (S9) foi trabalhada a área da (Dança ao ritmo do hip-hop) - (parceria).

Esta actividade de expressão artística foi levada a efeito pela ANI3 em conjunto com as animadoras ANI1 e ANI2 e contou com a parceria da professora de hip-hop. Pela dimensão do grupo envolvido (o grupo de estudo e as restantes crianças presentes na ASE) foi utilizada, para o efeito, a sala A como espaço mais adequado à actividade em termos de dimensão e facilidade de arrumação do material aí existente. Para além da motivação para a dança, que as crianças manifestaram em geral e que envolveu 12 crianças do grupo (C1; C3; C4; C5; C6; C8; C9; C10; C12; C15; C16; C17) a actividade motivou a repetição de gestos ao som da música. Contudo, registou-se o

facto de a criança C11 não querer participar na actividade, demonstrando, visivelmente, muita timidez, devido à presença do pai que, entretanto, a veio buscar.

Como se pode analisar pelas tabelas 2, 3 e 4, nesta sessão, apenas uma criança (7,7%) não manifestou o comportamento compatível pelo motivo acima referido (C11). As crianças C1; C3; C4; C5; C6; C8; C9; C10; C12; C15; C16; C17, quase a totalidade dos presentes (92,3%), demonstraram toda a interacção e emoção, inerentes à actividade desenvolvida, revelando-se desinibidas e com prazer na sua realização.



*Figura 21 – S9 crianças na sala A*

*Figura 22 – S9 crianças na sala A*

As figuras 21 e 22 ilustram alguns momentos da realização da actividade descrita.

Na sessão 10 (S10) foi proporcionada uma actividade de (Modelagem com massa) - (parceria).

Esta sessão foi realizada pela ANI3 e contou com a colaboração da mãe de uma das crianças (C5) e desenvolveu-se no contexto da ANI1 - sala A, pela apropriada disposição das mesas e espaço livre em volta. Desta forma, a referida actividade também envolveu, para além do grupo de crianças habitual, a ANI1 e o seu grupo que já se encontravam nesse espaço. A sessão captou o interesse das crianças motivado pela introdução da “panela especial para cozinhar a massa” e também o facto da referida massa ter sido produzida em várias cores e grandes quantidades. Os momentos que se seguiram foram muito intensos, com todas as crianças a experimentarem e a moldarem a massa, construindo novas situações.

Nesta actividade registou-se cerca de um quarto das crianças (23,5%) que manifestaram dificuldade na interacção com os colegas, concretamente na partilha de material, criando situações de conflito sendo, neste caso, mais evidente o trabalho individual manifestado pelas crianças C4, C5, C6 e C11. O comportamento destas crianças, já observado noutras sessões anteriores, revela-nos que frequentemente não manifestam comportamento compatível com a categoria da socialização. No entanto, há uma outra criança (C2) que habitualmente integra este pequeno grupo e que, contrariamente, não o fez nesta sessão. Pela análise dos dados da tabela 2, verificamos que o nível de comportamento de interacção no grupo envolveu mais de três quartos das crianças presentes (76,5%: C1; C2; C3; C7; C8; C9; C10; C12; C13; C14; C15; C16; C17). Também, pela análise dos dados das tabelas 3 e 4 verifica-se que a totalidade do grupo (100%), incluindo as crianças com dificuldade na interacção com os seus pares, manifestou grande motivação pela actividade e capacidade de participação, através da exploração manipulativa dos materiais.



*Figura 23 – S10 crianças na sala A*



*Figura 24 – S10 crianças na sala A*

As figuras 23 e 24 ilustram algumas fases do desenvolvimento da referida actividade.

Na sessão 11 (S11) foi proporcionado, ao grupo de crianças, uma visita à fábrica de loiça - (parceria).

Esta visita realizou-se com intenção de proporcionar às crianças vivências em contexto, relacionadas com a modelagem e a pintura e teve o acompanhamento da ANI3 e da investigadora. A visita decorreu numa modalidade de oficina onde foi possível, para

além da observação directa do ofício e arte, realizar produções, manipulando, interagindo com os funcionários da fábrica e as crianças entre si. Foi uma grande motivação para o grupo e impôs-se pela necessidade de saberem estar, ouvir e aguardar determinados momentos, embora se registassem algumas situações de conflito entre as crianças C2, C5 e C11 na conquista de melhor posição para a realização da tarefa e do lugar da frente ao longo da visita. Nesta actividade e de acordo com a análise dos dados da tabela 2 constata-se que mais de três quartos das crianças (82,4%: C1; C3; C4; C6; C7; C8; C9; C10; C12; C13; C14; C15; C16; C17) manifestou ser capaz de aguardar a sua vez com serenidade, sabendo ouvir e observar, exercendo o autocontrolo de si e com os adultos presentes. Por sua vez, a análise dos dados da tabela 2 também nos mostra que mais de um sexto dos presentes (17,6%) não conseguiu manifestar esse comportamento, envolvendo-se, entre si, em conflito, várias vezes ao longo da sessão (C2; C5; C11). As referidas crianças, com alguma frequência, ao longo das sessões já realizadas, não manifestaram comportamento compatível com as categorias definidas. Contrariamente, as crianças C4 e C6, nesta sessão, conseguiram manifestar autocontrolo. Contudo, pela análise dos dados das tabelas 2, 3 e 4 constata-se que a totalidade do grupo (100%) interagiu, manteve-se com curiosidade na observação das diferentes fases da visita e na exploração dos materiais para a execução de pequenas produções.

Nas figuras 25, 26 e 27 pode observar-se algumas das actividades realizadas pelas crianças na referida visita.



*Figura 25 – S11 crianças na fábrica*



*Figura 26 – S11 crianças na fábrica*

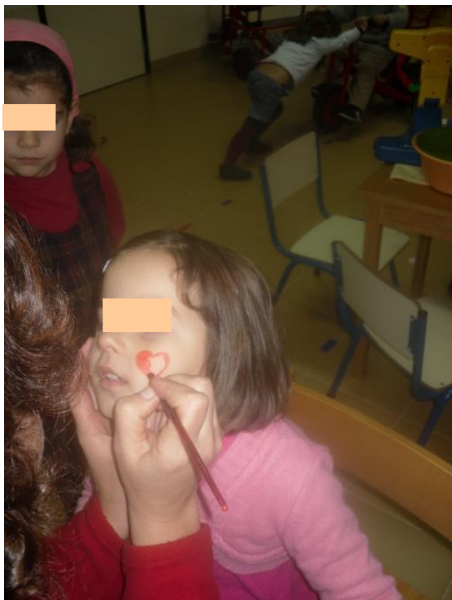


*Figura 27 – S11 crianças na fábrica*

Na sessão 12 (S12) foi trabalhada a expressão através de Pintura Facial. Nesta actividade e após as crianças permanecerem, a primeira parte do tempo da ASE, no contexto B (áreas de escolha livre), a ANI3 proporcionou momentos de interesse à volta das pinturas. Esta actividade realizou-se com todas as crianças participantes. Durante a sessão criou-se um ambiente festivo e de diálogo com as crianças acerca das suas caracterizações preferidas, manifestando, quase a totalidade (94,1%) do grupo, muita motivação para a realização desta tarefa (tabela 3). Também, de acordo com os mesmos dados, apenas uma criança (C15) não manifestou curiosidade pela actividade referida limitando-se a observar pacientemente. Esta criança já tinha manifestado este comportamento em sessões anteriores, embora com outras crianças, e talvez se deva ao facto de C15 frequentar o espaço de ASE apenas em dois dias semanais e ainda não se sentir completamente integrada. Cerca de uma décima (11,8%) das crianças (C2 e C11), mais uma vez, revelaram dificuldades em saber esperar a sua vez. Contudo, e apesar da insistência em serem os primeiros a pintar o rosto, nesta sessão, não provocaram conflito e foram aguardando, enquanto desenvolviam actividade individual na área das construções (com blocos).

Pela análise da tabela 4, verifica-se que quase a totalidade (94,1%) das crianças presentes, nomeadamente C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7; C8; C9; C10; C11; C12; C13; C14; C16; C17 criaram as suas personagens, revelando muito interesse em participar nesta

actividade. A totalidade do grupo (100%) fez interações com os pares durante os momentos de brincadeira espontânea.



*Figura 28 – S12 crianças na sala B*



*Figura 29 – S12 crianças na sala B*

As figuras 28 e 29 ilustram momentos da pintura facial com duas das crianças envolvidas nesta tarefa.

Na sessão 13 (S13) realizou-se uma actividade ligada à (Expressão dramática) - (parceria).

Com a participação de “Maria Pipocas”, uma animadora e atriz convidada, foi trabalhado um texto de David Machado “A Noite Inventada”. O local para o desenvolvimento da sessão foi o ginásio e contou, para além da ANI3 e do grupo de crianças seleccionado para o estudo, com a presença da ANI2 e de outras crianças presentes na ASE que participaram na actividade. A animadora/atriz pediu a colaboração de C1, C4, C9 e C17 para dar vida às personagens, interagindo entre si, tendo-se observado que a totalidade do grupo (100%) aceitou as decisões tomadas, sem conflito, revelando capacidade de saber ouvir e saber esperar e no final todas as crianças presentes puderam experimentar os adereços e dar vida às personagens, revelando grande envolvimento nesta actividade.



Ao nível da representação foi uma experiência gratificante, com muitos momentos mágicos, através do som das palavras, das trocas de voz e tonalidades, da colocação dos adereços e sobretudo no que respeita à participação conjunta do grupo.

Por fim, a ANI3 realizou uma pequena sessão de moldura de balões, que naturalmente foi do agrado geral.

Pela análise dos dados das tabelas 2, 3 e 4 verifica-se que a percentagem de comportamento compatível com as categorias definidas para a sessão foi de 100% (C1;C2; C3; C4; C5; C6; C7; C9; C10; C11; C12; C13; C14; C15; C16; C17) e, é de notar que, as crianças (C2; C4; C5; C6; C11) várias vezes referidas por não manifestarem comportamentos compatíveis, nesta actividade revelaram maior capacidade de socialização, ao aceitarem a escolha das crianças para o papel de actores, ao saberem aguardar a sua vez para o momento exploratório vivido, revelando grande motivação através da sua atenção e ao envolverem-se na acção com maior capacidade de participação.

Também a criança C15, algumas vezes mencionada no diário, por falta de envolvimento ao nível da participação, nesta sessão manifestou um comportamento compatível.



*Figura 30 – S13 crianças no ginásio*

*Figura 31 – S13 crianças no ginásio*



*Figura 32 – S13 crianças no ginásio*

As figuras 30, 31 e 32 ilustram diferentes momentos de envolvimento das crianças nesta actividade.

#### **4.1.2. Sistematização da análise do diário do investigador**

Da análise do diário do investigador constata-se que em 10 das 13 sessões realizadas, nomeadamente em S1, S2, S3, S4, S5, S7, S9, S10, S11 e S12 houve sempre elementos do grupo que não manifestaram todos os comportamentos esperados nas categorias definidas para cada sessão. Todas as sessões acima referidas, excepto S2 e S7, destacam comportamentos não compatíveis das crianças na área da socialização (tabela 2), nomeadamente por não aguardarem a sua vez, não exercerem autocontrolo evitando o conflito, não participarem no diálogo, não partilharem o material disponível e não interagirem no grupo com espontaneidade e desinibição.

Ainda na categoria da socialização, pela análise dos dados da tabela 2, constata-se que as sessões que apresentam maior percentagem de comportamento não compatível com as subcategorias definidas, nomeadamente aguarda a sua vez; exerce autocontrolo; e colabora no grupo, são a S1 com um terço das crianças presentes (33,3%: C2; C5; C6; C11), S3 com mais de metade dos presentes (64,7%: C2; C4; C5; C6; C8; C10; C11; C12; C14; C16, C17), S4 com mais de um terço (37,5%: C2; C4; C5; C6;

C11; C14) e ainda S7 com mais de um quarto das crianças presentes (27,3%: C4; C5; C6).

Relativamente à categoria da motivação (tabela 3) as sessões S3, S4, S6, S8, S10, S11 e S13 apresentam resultados muito positivos (100%), enquanto as restantes sessões apresentam alguns elementos do grupo que revelaram pouca curiosidade, falta de envolvimento e consequente ausência de prazer na execução da actividade. Constata-se, então, que S7 teve mais de um quarto das crianças (27,3%) com comportamento não compatível, atendendo à ausência de envolvimento manifestado por C4, C5 e C6. Contudo, é apenas esta sessão que apresenta maior percentagem de crianças pouco motivadas (acima dos 25%). De uma maneira geral, em todas as outras sessões, a motivação apresenta-se com valores mais altos que oscilam entre mais de três quartos das crianças presentes (78,6%) e a sua totalidade (100%) encontrando-se representada, também, pelo registo fotográfico que nos mostra o envolvimento do grupo na prática das expressões artísticas e o seu grau de satisfação, lidando cada criança, de forma personalizada com as diferentes propostas de actividade.

A categoria da participação nas diferentes sessões, inicialmente referidas, das quais se excluem as sessões S3, S7, S10 e S11, por conseguirem comportamentos compatíveis ao nível da manipulação e exploração dos materiais (tabela 4), carece de maior empenho na actividade por parte de algumas crianças para explorarem e manipularem os materiais e simultaneamente serem criativas na acção que desenvolvem.

Pela análise dos dados da tabela 4, constata-se que a S1 foi a sessão com menor nível de participação do grupo, atendendo a que metade das crianças presentes (50%: C2; C5; C6; C8; C11; C17) não se empenhou na execução da actividade proposta. Este resultado surge da dificuldade que quatro crianças manifestaram em esperar a sua vez, acabando por comprometer o seu envolvimento com a actividade e de outras duas que não demonstraram curiosidade, preferindo a brincadeira espontânea.

É perceptível que em três sessões realizadas (S6; S8; S13) nas quais se desenvolveram actividades em diferentes domínios das expressões (musical, culinária e dramática), o grupo manifestou maior capacidade de se relacionar com os pares, mais motivação pelas propostas de actividade e maior participação, tendo a totalidade

dos presentes (100%) manifestado comportamentos compatíveis com todas as categorias definidas, na área da socialização, da motivação e da participação.

No entanto, pela análise dos dados da tabela 2 as crianças C2, C4, C5, C6 e C11 aparecem associadas ao conflito, normalmente ocasionado pela dificuldade que manifestam na partilha dos materiais, por não saberem aguardar a sua vez e não exercerem autocontrolo.

A tabela 5, que a seguir se apresenta, sintetiza a informação relativamente a todas as crianças que não manifestaram o comportamento adequado ao longo das sessões em que estiveram presentes.

Tabela 5

*Crianças que não manifestaram comportamento compatível com as categorias definidas (13 sessões)*

Código criança	Total de sessões presentes	Sessões em que não manifesta			Total sessões ausente
		Identificação da sessão	f	%	
C2	11	S1 S2 S3 S4 S11 S12	6	54,5	2
C4	12	S2 S3 S4 S7 S10	5	41,7	1
C5	13	S1 S3 S4 S7S10 S11	6	46,2	-----
C6	13	S1 S3 S4 S7 S10	5	38,5	-----
C8	11	S1 S3	2	18,2	2
C10	13	S3 S4 S5	3	23	-----
C11	12	S1 S3 S4 S5 S9 S10 S11 S12	8	66,7	1
C12	13	S2 S3	2	15,4	-----
C14	11	S3 S4	2	18,2	2
C15	10	S4 S5 S12	3	30	3
C16	12	S3	1	8,3	1
C17	12	S1 S3 S4	3	25	1

Pela leitura da tabela 5, exceptuando as crianças que não manifestaram comportamento adequado entre uma e três vezes (C8; C10; C12, C14; C15; C16; C17), as que são referidas com a maior frequência que varia entre cinco e oito vezes (valores percentuais entre 38,5% e os 66,7%) são as crianças C2, C4, C5, C6 e C11 que não manifestaram comportamento compatível com as categorias definidas para as sessões que presenciaram. Se, através dos dados que constam das tabelas 2, 3 e 4 relativamente a estas crianças, analisarmos quais as sessões em que manifestaram comportamento adequado e, por outro lado, quais as sessões em que não manifestaram, focalizando-nos nas crianças ausentes, poderemos chegar a uma possível influência dos pares no seu comportamento.

De forma a identificar possíveis relações entre as crianças C2, C4, C5, C6 e C11, quando manifestam comportamentos mais adequados e as crianças ausentes ou presentes, construiu-se a tabela 6 que apresenta quais as sessões em que essas crianças manifestaram comportamento adequado e em quais não manifestaram e, ainda, as crianças que estiveram ausentes em ambas as situações.

De todas as ausências registadas na tabela 6, relativamente às sessões em que as crianças C2, C4, C5, C6 e C11 manifestaram comportamento compatível, apenas a criança C2 consta do grupo cujo comportamento não manifestado varia entre cinco e oito vezes (no caso concreto foram seis - dados da tabela 5). No entanto, relativamente às sessões em que as crianças não manifestaram, registam-se, para além da ausência de C2, também as ausências das crianças C4 e C11, ambas com comportamento não compatível, entre cinco e oito vezes, respectivamente (dados da tabela 5).

Segundo a análise dos dados das tabelas 2, 3 e 4, para as crianças C4, C5 e C6 é na S9, que C2 está ausente e é uma das sessões que regista o comportamento compatível das três crianças com as categorias definidas para essa sessão. Contudo, também se verifica que na S7 as mesmas crianças (C4, C5, C6) não manifestaram o comportamento desejado e C2 também esteve ausente, não se relacionando directamente este facto.

Tabela 6

*Sessões em que C2, C4, C5, C6 e C11 manifestam/ não manifestam os comportamentos e quais as crianças ausentes (13 sessões)*

Código criança	Total de sessões presentes	Sessões em que manifesta			Código crianças ausentes nessas sessões	Sessões em que não manifesta			Código crianças ausentes nessas sessões
		Identificação da sessão	f	%		Identificação da sessão	f	%	
C2	11	S5 S6 S8 S10 S13	5	45,5	C8 C13 C15 C16 C17	S1 S2 S3 S4 S11 S12	6	54,5	C1 C3 C4 C7 C13 C14 C15
C4	12	S5 S6 S8 S9 S11 S12 S13	7	58,3	C2 C7 C8 C13 C14 C15 C16 C17	S2 S3 S4 S7 S10	5	41,7	C1 C2 C3 C7 C8 C11 C13
C5	13	S2 S5 S6 S8 S9 S12 S13	7	53,8	C1 C2 C3 C7 C8 C13 C14 C15 C16 C17	S1 S3 S4 S7 S10 S11	6	46,2	C1 C2 C4 C7 C8 C11 C13 C14 C15
C6	13	S2 S5 S6 S8 S9 S11 S12 S13	8	61,5	C1 C2 C3 C7 C8 C13 C14 C15 C16 C17	S1 S3 S4 S7 S10	5	38,5	C1 C2 C4 C7 C8 C11 C13 C14 C15
C11	12	S2 S6 S8 S13	4	33,3	C1 C3 C7 C8 C13 C15 C16 C17	S1 S3 S4 S5 S9 S10 S11 S12	8	66,7	C2 C4 C7 C13 C14 C15

No caso de C2, após análise dos dados da tabela 6, relativamente às crianças ausentes nas sessões em que manifestou comportamento compatível e atendendo ao perfil comportamental que essas crianças apresentaram ao longo das diferentes sessões, sintetizado nas tabelas 2, 3 e 4, não se identifica alguma criança que possa exercer influência nas atitudes comportamentais de C2. Por outro lado, regista-se a ausência de C4 na S1 (tabelas 2, 3 e 4) e foi uma das sessões em que C2 não

manifestou comportamento adequado, também não se relacionando o facto de C4 poder influenciar o comportamento de C2.

No caso de C11, nas sessões em que manifestou comportamento compatível, as crianças ausentes (C8; C15; C16; C17) encontram-se incluídas na tabela 5 por não manifestarem comportamentos compatíveis, mas a frequência ocorre apenas entre uma a três vezes e não estão relacionadas com situações de conflito (tabela 2). Na situação em que C11 não manifesta comportamento adequado, como na S1 ou S9, registam-se respectivamente as ausências de C4 na S1 e de C2 na S9, como pode ser confirmado pela análise das tabelas 2, 3 e 4, não parecendo constituir motivo para C11 não manifestar os comportamentos. Pelo contrário e atendendo ao perfil dessas crianças poderia ser um dado positivo. Ainda se constata, através dos mesmos dados, que existiram outras sessões, nomeadamente S3, S10, S11, S12 nas quais não se registou qualquer ausência e C11 também não manifestou comportamento compatível para as sessões.

No entanto, analisando os dados da tabela 5, verificamos que as crianças C5 e C6 estiveram presentes em todas as sessões, nas quais C2, C4 e C11 manifestaram, ou não manifestaram, comportamento adequado. Também a partir da análise da tabela 2, que sintetiza os dados na categoria da socialização, verificamos que muitas situações de comportamento desadequado envolvem estas cinco crianças na mesma sessão (S3 e S4), com C2, C5, C6, C11 (na S1 com a ausência de C4); C2, C5, C11 (na S11); C4, C5, C6 (na S7 com ausência de C11), e ainda C2, C11 (na S12).

## **4.2 Entrevista às crianças**

Como já foi referido no capítulo anterior, neste estudo foram efectuadas entrevistas a seis crianças.

Do total do grupo (N=17) foram, apenas, entrevistadas seis crianças (n=6). Pelas razões anteriormente apresentadas, estas seis crianças foram seleccionadas contemplando a diferença de género e comportamento habitualmente apresentado – mais socializado ou, pelo contrário, conflituoso.

O quadro 10 sistematiza a caracterização pessoal das crianças entrevistadas.

## Quadro 10

*Caracterização pessoal do grupo de crianças entrevistadas (n=6)*

Código das Crianças	Género	Comportamento
C1	Feminino	Socializado
C2	Masculino	Conflituoso
C4	Masculino	Conflituoso
C9	Feminino	Socializado
C10	Masculino	Socializado
C11	Feminino	Conflituoso

Das crianças seleccionadas para a realização e análise das entrevistas, três são do género masculino e três do género feminino. Foram seleccionadas três crianças que apresentam um comportamento mais socializado para a categoria – socializado. As outras três crianças manifestavam dificuldade em realizar interacções positivas com os pares, provocando conflito, não partilhando os materiais e reagindo com agressividade às interferências dos colegas, razões que nos levou a colocá-las na categoria comportamental – conflituoso. Os dados referentes à observação participante revelaram que as referidas crianças não manifestaram comportamento adequado em várias sessões, por dificuldade em aguardar a sua vez, partilhar materiais, ausência de colaboração e envolvimento na tarefa e por não exercerem autocontrolo, resultando, por vezes em conflito. Estes comportamentos observaram-se em C2 e C11 na S1; C2 e C4 na S2; C2, C4 e C11 na S4; ainda C4 na S7; C11 na S10 e ainda C2 e C11 na S11.

Como foi referido na metodologia, as entrevistas semiestruturadas apresentavam cinco questões. Aferir da disponibilidade da criança para dialogar e manifestar-se relativamente à sua presença na ASE e conhecer as suas preferências face às propostas e aos contextos das actividades que lhe foram disponibilizadas até este momento, foi a intenção das primeiras questões da entrevista. Atendendo às características individuais das crianças entrevistadas, diferentes posturas foram evidenciadas face às questões colocadas, resultando, de um modo geral, na sua



colaboração espontânea. A abordagem foi harmoniosa e contextualizada, aproximando-se a uma conversa.

Passaremos a apresentar as respostas das crianças entrevistadas (tabela 7), para a categoria da motivação manifestada pela aceitação em dialogar com o entrevistador e identificação de sentimentos, relativamente à ASE e com que critério:

Tabela 7

Análise da entrevista às crianças na categoria da motivação (n=6)

Questões	Categoria	Respostas	Código das crianças	f	%
1.2.1 Gostava de saber o que é que tu achas sobre o ATL – podemos conversar?	Motivação (aceita dialogar com entrevistador)	Sim	C1, C10, C11	3	50
		Aceita, recorrendo à linguagem gestual	C2, C4, C9	3	50
Total				6	100
2.1.1 Gostas de estar no ATL?	(identifica sentimentos)	Sim/gosto	C1, C4, C9, C10, C11	5	83,3
		Responde afirmativamente recorrendo à linguagem gestual.	C2	1	16,7
Total				6	100
Porquê?	(Justifica-se segundo um critério)	Animadoras	C1, C2	2	33,3
		Interacção com pares	C4	1	16,7
		Actividade preferida	C9, C10, C11	3	50
Total				6	100

Relativamente ao consentimento da criança sobre a realização da entrevista, metade dos entrevistados (50%: C1; C10; C11) fê-lo afirmativamente através da linguagem verbal, enquanto a outra metade (50%: C2; C4; C9) recorreu à linguagem gestual, com acenos.

Também, pela análise das respostas, todas as crianças afirmaram gostar do ATL, verbalmente ou através de linguagem gestual, justificando-se duas crianças (33,3%) com as animadoras, uma criança pela interacção com os pares (16,7%) e ainda metade do grupo (50%) com a preferência por determinadas actividades. A este respeito, a criança C1 refere: "Gosto de ir p'ra ANI1 e p'ra ANI2 (...) ee, gosto de brincar e, e desarrumar " (C1: 19/01/2011).

Relativamente à mesma questão, C2 justifica: "a ANI 2 tem, tem uma pista de comboio e tem triciclos e um escorrega" (C2: 12/01/2011). Aqui percebe-se a relação entre os contextos e o seu equipamento e, ainda, as animadoras aos quais estão ligados.

Inicialmente a criança C4 justifica a resposta através das possibilidades de interacção que o momento de ASE lhe oferece: "Porque alguns, alguns meninos gostam de brincar comigo, mas alguns não" (C4: 14/01/2011).

O seu discurso deixa perceber alguma dificuldade em conseguir relacionar-se com os pares ou em ser integrado, ao participar nas brincadeiras dos colegas. Só depois refere quais as actividades preferidas: "há outras coisas diferentes que eu, eu gosto mais, mas às vezes eu escolho p'ro, p'ra outra coisa (...) nos jogos e no, no escorrega e na cama e na caminha e na cozinha (...) e no desenho" (C4: 14/01/2011).

Metade das crianças entrevistadas (50%: C9; C10; C11) referem, unicamente, quais as actividades e materiais preferidos: na área do faz de conta, no desenho e recorte, com materiais lúdicos (brinquedos), jogos e de motricidade. Esta manifestação das crianças concorre com os dados recolhidos na revisão de literatura acerca das possibilidades manipulativas e de interacção que os brinquedos e equipamentos lúdicos oferecem. Sobre este assunto, Ladd e Coleman (2002) fazem referência à investigação sobre a influência dos materiais disponíveis para utilização das crianças nos contextos de educação, nas interacções entre pares e no comportamento da criança.

Através do discurso das crianças apercebemo-nos da importância do lúdico como factor de motivação por determinadas opções de actividade. Para autores como Fachada (2008) e Pereira e Neto (1997) a presença do lúdico nas propostas de ASE, é também uma estratégia de socialização. No entanto, apercebemo-nos, ao longo das

entrevistas, que as crianças C2, C4 e C11 apesar de manifestarem interesse pelas dinâmicas da ASE, tendo-se referido aos materiais e contextos e no caso de C4 até à questão da interacção com pares, têm alguma dificuldade em manter relações estáveis.

A tendência que estas crianças (C2; C4; C11) manifestam para provocarem e se envolverem, de alguma forma, em situações de conflito, será referida na análise sobre as interacções com pares enquanto brincam.

Na tabela 8, analisam-se as reacções das crianças relativamente às sessões de expressão artística, realizadas até ao momento em que a entrevista acontece e as quais vivenciaram, na categoria de participação, lembrando e nomeando as sessões mais significativas no âmbito das expressões artísticas:

Tabela 8

*Análise da entrevista às crianças na categoria da participação (n=6)*

Questão	Categoria	Respostas		f	%
		Nº de sessão	Código das crianças		
2.2.1 De todas as actividades de expressão que fizeste, de qual gostaste mais?	Participação (lembra e nomeia as sessões mais significativas no âmbito das expressões artísticas)	S1	C1, C9, C10, C11	4	23,5
		S2	C1, C2, C9, C11	4	23,5
		S3	C1, C11	2	11,8
		S5	C1, C10	2	11,8
		S6	C2, C4, C9,	3	17,6
		S8	C1, C4,	2	11,8
Total				17	100

Como se pode verificar o número indicado não coincide com n=6, visto todas as crianças entrevistadas referirem mais que uma das sessões presenciadas, encontrando-se, por essa razão, os códigos repetidos várias vezes. Nomeadamente C1 referiu cinco sessões, C9 e C11 referiram três e C2, C4 e C10 referiram duas sessões.

Inicialmente, as crianças manifestaram alguma dificuldade em recordar as sessões de expressão artística, sendo necessário auxiliá-las nesse processo, ajudando-as a situar-se no tempo e na actividade. Salienta-se que a última sessão anterior à

entrevista (S9), ocorreu a 15/11/2010, havendo um longo período de interrupção das sessões pelos motivos já apresentados no estudo, até à realização da entrevista no mês de Janeiro.

Contudo, uma vez situadas na acção, todas as crianças (100%) relataram algumas situações vivenciadas por si, com maior ou menor intensidade dependendo dos níveis de participação e envolvimento nas sessões de expressão artística, factor que lhes conferiu a importância necessária para falarem sobre elas e também pelo facto de se encontrarem numa situação nova, ao serem entrevistadas. As sessões referidas no discurso das crianças foram S1, S2 e S3, com alguma dificuldade em identificá-las por se tratar do mesmo tema e haver uma sequencialidade entre elas e nas quais C11, entre outras crianças, não manifestou comportamento adequado, pela dificuldade em aguardar a sua vez ou pela falta de empenhamento na tarefa. As sessões referidas pelo grupo de crianças tiveram temáticas diversificadas, desde a expressão plástica, culinária, movimento e drama e, ainda, expressão musical. Como se verifica em alguns excertos das entrevistas, as crianças revelam o prazer proporcionado pela actividade e a motivação que lhe é implícita:

“Eu, eu era a palhaça no dia das bruxas” (C1: 19/01/2011).

“Sim! O musical (...) eu trouxe as caricatas” (C2: 12/01/2011).

“Ah! Milho e rolhas” (C4: 14/01/2011).

“Gostei de fazer aqueles copinhos com milho” (C9: 13/01/2011).

Contudo, é de salientar a sessão cinco (S5) que foi referida por C10 com algum entusiasmo, sendo uma das sessões na qual ele não se envolveu directamente na actividade, nem revelou interesse em participar, ficando pela observação dos colegas e pela colaboração na colocação dos adereços ( tabelas 2, 3 e 4): “Porque é engraçado (...) e o C2 pôs um, um cabelo preto” (C10: 18/01/2011).

Também, mais uma vez e ao longo do seu discurso, a criança C4 refere a sua interacção com o grupo de crianças durante a sua participação numa das actividades, nomeadamente na sessão três (S3): “Eu brinquei também, eles e nós” (C4: 14/01/2011).

Nas sessões seis (S6) e oito (S8), referidas por quatro crianças (C1; C2; C4; C9) observaram-se comportamentos ao nível da colaboração, empenhamento e

curiosidade, da auto-estima, envolvimento e partilha, manifestados por todas as crianças entrevistadas.

No quadro 11, apresentam-se os dados relativos à interacção com pares na categoria da socialização – frequência da interacção da criança com pares, enquanto brinca:

Respondendo à questão que lhes foi colocada, metade do grupo de crianças entrevistadas (50%) referiram-se à interacção com pares como factor presente nas suas brincadeiras. A criança C4 continua a considerar factor essencial nas dinâmicas por si desenvolvidas, a relação com pares, referindo: “ee...de brincar com..., com alguém ou com..., ou com, ou com os meus amigos” (C4: 14/01/2011), enquanto C1 não responde directamente à questão, apenas deixa perceber uma interacção menos positiva com C11 na área do jogo - faz de conta, quando refere: “Mas a C 11 depois vai “estranfelhar” tudo quando eu estou a tapar os bebés tão bem” (C1: 19/01/2011).

#### Quadro 11

*Análise da entrevista a crianças na categoria da socialização enquanto brinca (n=6)*

Questão	Categoria	Respostas Excertos das entrevistas	Código das crianças	f	%
2.3.1 E gostas de estar com os teus amigos quando brincas?	Socialização (frequente interacção com os pares, enquanto brinca)	-Gosto de fazer, de brincar com alguns amigos ou com outros - Com os colegas -Sim.	C4  C9 C11	3	50%
	(interacção com os pares, só às vezes)	Mas a C11 depois vai “estranfelhar” tudo (...) - Brinco sozinho, brinco com os amigos e gosto de brincar sozinho. - Sozinho e às vezes com os amigos	C1  C2  C10	3	50%
Total				6	100%

O comportamento de C11 está patente em várias observações que se realizaram, a partir de diferentes instrumentos de recolha de dados, registando-se variadas situações de envolvimento em conflito, por não partilhar materiais, não conseguir aguardar a sua vez e não se envolver nas tarefas. Durante a entrevista e a propósito de interacções menos positivas no grupo, ela responde com determinação: “Não! Quero fazer xixi” (C11: 17/01/2011).

Também as crianças C2 e C4, mais pela ausência de autocontrolo, manifestam diversas vezes, ao longo da observação participante e também nas situações de observação focada, comportamentos com tendência para provocarem e se envolverem em conflito.

Para as crianças C1, C2 e C10 (50%) a interacção com pares é aceite como normal e poderá, ou não, ocorrer durante as brincadeiras, não sendo esta esfera, considerada um factor dominante.

A criança C2 refere ao longo da entrevista o facto de preferir ficar sozinho e através dos dados da observação focada (tabela 17) verificam-se quatro situações em que isso acontece, enquanto C1 e C10 surgem sempre integrados em brincadeiras de grupo ainda que, no caso de C10 tenha manifestado pouco envolvimento em duas sessões de expressão, nomeadamente a S4 e S5 e se registe duas situações de jogo paralelo com a criança C14, enquanto fazia puzzles, em duas situações de observação focada (5ª e 6ª situação de observação – grelhas de obs. em anexo).

Ainda relativamente à interacção no grupo, a criança C4 diz: “Acontece qu’eles não são meus amigos e quando eles noutra dia são amigos” (C4: 14/01/2011). Esta criança, no estudo, raramente surge a brincar sozinha, tendo-se registado apenas duas situações na observação focada (tabela 17). Contudo, também é frequente envolver-se em conflito, de acordo com dados da observação participante e observação focada.

A socialização, nomeadamente a formação pessoal e social da criança e a relação com os pares, foi objecto de questionamento durante a entrevista, atendendo à sua importância no desenvolvimento da sua autonomia, da sua personalidade e das competências de que necessita para se relacionar com os outros enquanto elemento pertencente a um grupo, tal como nos referem vários autores, nomeadamente Crusellas e Alcobia (2006), Oliveira-Formosinho *et al.* (2006), Pérez e Pozo (2007),

Queiroz, Maciel e Branco (2006) e Vilhena e Silva (2002) relativamente à aceitação da criança no grupo de pares e mecanismos de interacção.

Na tabela 9 apresentam-se os dados relativos às interacções entre as crianças durante as práticas de expressão artística na categoria da socialização - frequência da interacção da criança com pares.

Foi possível recolher informação sobre as interacções com pares que acontecem durante as actividades de expressão, nas quais as crianças participaram.

Através da análise dos dados da tabela 9 constata-se que metade do grupo entrevistado (50%: C1; C4; C9) respondeu afirmativamente considerando que a interacção ocorre com regular frequência, como estando associada ao momento e ao clima proporcionado por essas actividades. A criança C1 considera mesmo que é mais fácil estar com os amigos e refere: “Porque eu gosto disso muito” (C1: 19/0172011).

Tabela 9

Análise da entrevista às crianças na categoria da socialização na expressão artística (n=6)

Questão	Categoria	Respostas	Código das crianças	f	%
2.4.1 Quando a ANI3 faz actividades de expressão, é mais fácil brincar e estar com os amigos?	Socialização (interacção com os pares nas actividades de expressão artística)	Sim.	C1, C4, C9,	3	50
		Às vezes	C2, C10 C11	3	50
Total				6	100

Na abordagem à sua interacção com pares, durante a prática das expressões, metade das crianças entrevistadas (50%: C2; C10; C11) revelaram não ser uma questão essencial interagir com os seus pares, daí ser possível que não aconteça com frequência. A criança C2 respondeu a essa questão da seguinte forma: “Noutras (...) quando eu...porque eu em casa tenho uma trotineta (...) e...estar no computador” (C2: 12/01/2011). Supostamente dá-nos a entender que prefere outras actividades e outros locais para interagir, contudo não é clara a intenção do seu discurso. Pela análise dos dados da observação participante e da observação focada, esta criança manifesta

dificuldade em saber esperar e em autocontrolar-se, acabando por brincar sozinho, em quatro das nove situações de observação realizadas e nas quais esteve sempre presente. A criança C11 também se divide nesta questão respondendo: “Estou sempre (...) nas salas” (C11: 17701/2011), não permitindo compreender, com exactidão, o momento e frequência de interacção durante a realização das expressões artísticas. Estas respostas corroboram a afirmação de Freitas (2006) quanto ao discurso da criança nesta faixa etária, considerando que ainda revela limitações que obriga a situá-lo no seu contexto.

Apenas a criança C10 mantém uma posição coerente, colocando-se com igualdade no quadro 11 e tabela 9, relativamente a ambas as situações de interacção (enquanto brinca e durante a prática das expressões).

### **4.3 Entrevista às animadoras**

Como já foi referido, foi efectuado um inquérito por entrevista, apresentando cinco questões onde as animadoras se manifestaram relativamente à organização do espaço de ASE, às propostas de actividade em desenvolvimento e em relação ao comportamento do grupo de crianças, nomeadamente quanto aos níveis de socialização, motivação e participação.

A apresentação dos dados da entrevista às animadoras encontra-se sintetizada na tabela 10, 11, 12 e 13 e no quadro 12. Numa perspectiva colaborativa da supervisão, nomeadamente em função da organização dos espaços disponíveis para a ASE, da implementação de estratégias de actividade, divisão dos grupos de crianças e seu funcionamento em geral, foi necessário identificar os aspectos positivos e as fragilidades recorrendo, para isso, à opinião das animadoras. Pretendia-se perceber a realidade da ASE no JI, sob o seu ponto de vista. Para o efeito foi pedido a sua anuência. Todas as animadoras concordaram em participar na entrevista.

A tabela 10 apresenta a caracterização relativa à formação académica das animadoras:



Tabela 10

*Habilitações académicas das animadoras (N=3)*

Questão	Categoria (Habilitações)	Respostas	Código das animadoras	f	%
2.1.2 Quais são as suas habilitações académicas?	Caracterização académica	12º Ano de escolaridade	ANI1, ANI2, ANI3	3	100
Total				3	100

A totalidade do grupo (100%) possui o 12ºano de escolaridade e a ANI2 referiu ainda, “ neste momento estou a frequentar a licenciatura, 1º ano de Educação Básica” (ANI2: 02/03/2011).

Seguidamente na tabela 11 apresentam-se os dados relativos à percepção das animadoras face à organização dos grupos e dos espaços da ASE:

Tabela 11

*Fragilidades na organização dos grupos e dos espaços da ASE (N=3)*

Questão	Categoria	Respostas	Código das animadoras	f	%
2.2.1 Qual a sua opinião relativamente à organização do nosso espaço de animação socioeducativa. Ele está dividido em três grupos, distribuídos por áreas distintas. Concorda com este tipo de organização? Acha-a adequada?	Fragilidades na organização da ASE  (Necessidade de mais espaço)	Sim	ANI1, ANI2, ANI3	3	100
	(Excesso de crianças na ASE)	Sim	ANI1, ANI2, ANI3	3	100
Total				3	100

Relativamente à questão da organização da ASE, todas as animadoras entrevistadas (100%) consideraram como sendo uma das fragilidades, a necessidade de mais espaço disponível para a totalidade das crianças da ASE. A existir mais uma

sala, segundo o ponto de vista das animadoras entrevistadas, esse espaço permitiria a organização de três grupos (um por sala e respectiva animadora).

A este respeito, a ANI3 refere algumas desvantagens relativamente à utilização pontual dos espaços disponíveis no edifício, nomeadamente o ginásio, considerando pouco adequada a interrupção frequente de actividade pelos pais das crianças e por outras pessoas. Refere ainda: “eu gostava de ter um espaço, só meu, onde eu pudesse exercer a minha actividade, livre” (ANI3: 28/02/2011).

Também foi considerado, pelas três animadoras (100%), a existência de um número elevado de crianças a frequentar a ASE em função das duas salas disponíveis (Sala A e B). Relativamente a este assunto, a ANI1 refere: “dificulta bastante, o nosso trabalho, o compreendê-los, o ajudá-los, o interagir com eles, o (...), o apoio que podíamos dar podia ser muito melhor com (...) com menos crianças.” (ANI1: 04/03/2011).

Na tabela 12 é apresentada a referência feita pelas animadoras a aspectos positivos na organização da ASE, nomeadamente quanto à formação dos três grupos (um em contexto A - ANI1; outro em contexto B – ANI2 e o terceiro em outro local - ANI3). Também o sistema de rotatividade dos grupos de crianças pelas três animadoras e contextos é objecto de análise:

Tabela 12

*Organização da ASE e rotatividade dos grupos (N=3)*

Questão	Categoria	Respostas	Código das animadoras	f	%
2.2.2 Que vantagem encontra nesta nova estrutura?	Aspectos positivos na organização da ASE (Formação de 3 grupos)	É uma ajuda	ANI1,ANI2, ANI3	3	100
	(Rotatividade dos grupos)	É importante	ANI1,ANI2, ANI3	3	100
Total				3	100

A formação dos três grupos em sistema de rotatividade das crianças pelos contextos disponíveis é apresentada pelas três animadoras como uma estratégia facilitadora face à ausência da terceira sala de ASE, em simultâneo com a proposta de novas práticas no âmbito das expressões artísticas, promotora de socialização e com enfoque nas relações entre pares.

Pela análise dos aspectos positivos referidos pela totalidade das animadoras (100%) a divisão das crianças por três grupos é considerada uma mais-valia porque, na sua perspectiva, diminui, ligeiramente, o grupo de crianças na Sala A e Sala B. A propósito a animadora AN2 refere o seguinte: “A animação sociocultural, este ano, também, eu acho que está a funcionar muito bem (...) porque ela vai retirando os meninos de cada grupo diariamente, não é, elabora actividades com, com os meninos que retira e acho que está a funcionar lindamente” (ANI2: 02/03/2011).

Contudo, a animadora ANI1, apesar de considerar que a formação do terceiro grupo, foi uma opção válida, sobretudo para as crianças, quando refere que: “os grupos estarem rotativos pelas salas, eu acho importante p’ros meninos, muito importante” (ANI1:04/03/2011), também salienta alguma instabilidade na solução encontrada, ao chamar a atenção para o facto de que: “um dia, um dia não funciona por isto, outro por aquilo, mas (...) no entanto é muito bom” (ANI1: 04/03/2011).

Quanto ao sistema de rotatividade, as animadoras reconhecem que é uma estratégia de diversidade para as crianças, ao nível das tarefas, materiais e equipamentos lúdicos.

Ainda a respeito da rotatividade dos grupos, a ANI1 menciona a vantagem das crianças: “usufruírem de todos (...) os brinquedos, todos os meios que há em cada sala” (ANI1: 04/03/2011).

Sobre materiais lúdicos e interacção da criança quando brinca, autores como Dempsey e Frost (2002) destacam factores de influência dos diferentes materiais e equipamentos no jogo lúdico das crianças.

Seguidamente, na tabela 13, apresenta-se os dados relativos às respostas das animadoras quanto à participação das crianças nas actividades de expressão artística.

Tabela 13

*Actividades de expressão artística- participação e impacto nas crianças (N=3)*

Questão	Categoria	Respostas	Código das animadoras	f	%
2.3.1 Considera pertinente que as actividades artísticas sejam realizadas? Porquê?	Participação (Pertinência das expressões artísticas)	Sim.	ANI1,ANI2, ANI3	3	100
	(Impacto na participação das crianças)	Muito positivo	ANI1,ANI2, ANI3	3	100
Total				3	100

A totalidade das animadoras (100%) reconhece à prática das expressões artísticas o factor da diversidade que convida, as crianças, a uma maior participação. A animadora ANI2 refere que:

quando vão para a ANI3 fazem coisas completamente diferentes (...) tem os meninos ocupados e são actividades que nós não fazemos na nossa sala, porque na nossa sala, tanto na minha como da ANI1, eles brincam, é o brincar, é o fazer actividades com jogos. (ANI2: 02/03/2011)

Seguidamente apresentam-se os dados relativos à influência das actividades de expressão artística nas dinâmicas relacionais das crianças, factor de socialização. Todas as animadoras (100%) reconhecem vantagem à prática das expressões artísticas como factor importante na interacção das crianças, mencionando, também, a empatia que o grupo tem com a actividade. A este propósito a ANI3 refere: “eles gostam porque eu tento inovar e tento fazer trabalhos diferentes (...) tem sido um trabalho interessante” (ANI3: 28/02/2011).

A respeito da influência das artes no desenvolvimento da criança, autores como Godinho e Brito (2010) evidenciam a sua importância no desenvolvimento em geral e no impacto que terá nas aprendizagens futuras.

O quadro 12 apresenta os dados relativos à caracterização do grupo de crianças, pela voz das animadoras.

## Quadro 12

### Caracterização do grupo de crianças segundo as animadoras (N=3)

Questão	Categoria	Respostas Excertos das entrevistas	Código das animadoras	f	%
2.4.2 Ao nível das relações interpessoais como caracteriza o grupo do estudo neste momento?	Socialização  (Identifica mudanças significativas no grupo)	- Vão cumprindo, que eles tinham bastante dificuldade - Na minha opinião o grupo tem vindo a melhorar bastante	ANI1,  ANI3	2	66,7
	(Identifica dificuldades no grupo)	Ainda tem muitas	ANI2	1	33,3
2.4.3 Identifica alguma criança que se destaque pela positiva ou pela negativa, que queira referir?	Sinaliza casos de interacção positiva	-De forma positiva, todos um bocadinho em geral -Acho a C13 uma criança bastante diferente do que estava inicialmente (...) está mais solta, já consegue ... interagir - Sim. Temos duas ou três crianças que às vezes destabilizam, mas eu penso que têm vindo a melhorar muito	ANI1  ANI2  ANI3	3	100
	Sinaliza casos de interacção negativa	- tipo o C2, o C14, o C6 se estiverem juntos numa actividade - Talvez o C4, o C2, às vezes(...) quando estão juntos é muito complicado. -Temos o C5, o C6 e o C2 que às vezes entram em choque, os três.	ANI1  ANI2  ANI3	3	100
Total				3	100

A ANI 1 e ANI 3 referiram aspectos observáveis de mudança significativa ao nível da socialização no grupo. Para a ANI1 o grupo “tem evoluído muito no sentido de... de regras tem, sabem melhor e sabem cumprir mais” (ANI1: 04/03/2011).

No entanto, a ANI2 identificou as dificuldades que prevalecem nas interacções do grupo, apesar de ter referido uma criança (C13) pela mudança positiva na interacção com pares: “Ela não mudava e (...), e acabava por não se socializar, muito

bem com as outras crianças (...) aí foi uma mudança que se viu mesmo” (ANI2: 02/03/2011).

Alguns autores como Crusellas e Alcobia (2006) e Pérez e Pozo (2007) reforçam o papel das interações positivas entre pares, na construção da personalidade da criança e aquisição de autonomia, como factor de socialização.

Relativamente às interações negativas das crianças, as animadoras referiram C2, C4, C5, C6 e C14 por considerarem, ser as crianças que mais facilmente entram em conflito. A criança C2 é referida por todas as animadoras. Contudo, a criança C11 que manifestou comportamento desadequado em várias situações da observação participante, observação focada e que foi assinalada por C1 numa interação menos positiva enquanto brincavam, não foi referida pelas animadoras durante a entrevista.

A relação da criança com o adulto é também marcada pelos afectos que lhe garantem a segurança necessária em todo o processo de socialização. A este propósito Castro, Melo e Silvares (2003), Katz e Chard (1997) e Oliveira-Formosinho *et al.* (2006) salientam o papel do adulto no acompanhamento das situações que geram conflito.

A propósito de interação negativa com os pares, a ANI3 refere-se a algumas estratégias utilizadas com a criança C6, no sentido de aumentar a auto-estima, criar mais empenho nas tarefas e, acima de tudo, proporcionar o reconhecimento de valores como a amizade e o respeito pelo outro: “com algum mimo e com, com, dando-lhe funções, dando-lhe uma actividade para ele fazer, controla-se mais facilmente.” (ANI3: 28/02/2011).

Também a ANI2, relativamente a algumas crianças mencionadas, nomeadamente C2 e C4, refere o seguinte: “quando eu os separo e converso com eles, normalmente acalmam e acatam muito bem aquilo que o adulto lhes (...) lhes pede” (ANI2: 02/03/2011).

#### **4.4 Análise do comportamento das crianças: aplicação de observação focada**

A análise dos dados apresentados anteriormente despontou a necessidade de uma análise mais focada dos comportamentos de algumas crianças que se destacavam. Assim, optou-se por uma observação focada, em nove situações (três em

cada animadora/contexto) apoiada numa grelha de observação focada para cada situação de observação (anexo 4). Como já foi referido a observação do grupo (N=17) permitiu-nos observar a qualidade de interacção entre pares, os níveis de motivação e participação, a integração em actividades de grupo, partindo dos comportamentos que as crianças evidenciaram durante a sua permanência em contexto de ASE.

### Quadro 13

#### *Calendário e temáticas das nove situações de observação*

Observação	Data de realização	Código da Animadora	Contexto	Actividade
1ª	17/01/2011	ANI2	Sala B	Área de escolha livre
2ª	19/01/2011	ANI2	Sala B	Área de escolha livre
3ª	21/01/2011	ANI2	Sala B	Música (AEC) e área de escolha livre
4ª	24/01/2011	ANI1	Sala A	Área de escolha livre
5ª	26/01/2011	ANI1	Sala A	Área de escolha livre
6ª	27/01/2011	ANI1	Sala A	Área de escolha livre
*7ª	07/02/2011	ANI3	Outro local	Fazer e modelar massas
*8ª	09/02/2011	ANI3	Outro local	Visita à Fábrica de Loiça
*9ª	14/02/2011	ANI3	Outro local	Área de escolha livre e pintura facial

\*Estas situações de observação focada no contexto - outro local- com a ANI3 realizaram-se durante três sessões de expressão artística, coincidindo com a observação participante.

A análise dos dados recolhidos, de acordo com as categorias já referidas, incidiu no pequeno grupo de crianças seleccionado e submetido anteriormente a entrevista (n=6) no qual se integram (C1, C2, C4, C9, C10, C11) e cuja caracterização foi apresentada no quadro 10.

Para uma análise mais pormenorizada optou-se por uma focagem em diferentes aspectos relacionados com a socialização, participação e motivação e análise do comportamento das crianças nestas nove observações focadas.

Seguidamente analisam-se os dados referentes ao pequeno grupo (n=6).

#### 4.4.1. Comportamentos das crianças nas categorias da socialização, participação e motivação:

Tabela 14

Síntese na categoria da Socialização- 1 (N=17)

Código Animadora	ANI 2	ANI 2	ANI 2	ANI 1	ANI 1	ANI 1	ANI 3	ANI 3	ANI 3
Número e data da observação	<b>Obs.1</b> 17/01/ 2011	<b>Obs.2</b> 19/01 2011	<b>Obs.3</b> 21/01 2011	<b>Obs.4</b> 24/01 2011	<b>Obs.5</b> 26/01 2011	<b>Obs.6</b> 27/01 2011	<b>Obs.7</b> 07/02 2011	<b>Obs.8</b> 09/02 2011	<b>Obs.9</b> 14/02 2011
nº de crianças presentes	n=11	n=14	n=11	n=14	n=11	n=15	n=14	N=17	n=11
<b>Subcategoria:</b>  <b>Relaciona-se bem</b>	C1 C1 C2 C3 C6 C8 C9 C14 C15 C16 C17	C1 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C9 C10 C10 C13 C14 C16 C17	C1 C1 C4 C8 C9 C10 C11 C14 C16	C1 C3 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C12 C13 C14 C15	C1 C3 C6 C7 C8 C9 C10 C14 C16	C1 C2 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C16 C17	C1 C2 C3 C7 C8 C10 C14 C15 C17	C1 C3 C4 C6 C7 C8 C9 C10 C12 C13 C14 C15 C16 C17	C1 C2 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C14 C15
f	10	13	8	11	9	15	10	14	11
%	90.9	92.9	72.7	85.7	81.8	100	71.4	82.4	100
<b>Código das crianças ausentes</b>	C5 C7 C10 C11 C12 C13	C11 C12 C15	C3 C7 C12 C13 C15 C17	C4 C16 C17	C4 C11 C12 C13 C15 C17	C3 C15	C9 C13 C16	-----	C3 C4 C5 C13 C16 C17

Perante os dados da tabela 14 e da análise dos comportamentos registados observa-se que C1, C9 e C10 relacionaram-se sempre bem em todas as situações presenciais. A criança C2 que esteve presente em todas as situações (nove) observadas, apenas em quatro situações se relacionou bem com os colegas. A criança



C4 relacionou-se bem com os colegas em quatro das seis situações presenciais e C11 só se relacionou bem em três, das seis situações em que esteve presente.

Tabela 15

Síntese na categoria da Socialização- 2 (N=17)

Código Animadora	ANI 2	ANI 2	ANI 2	ANI 1	ANI 1	ANI 1	ANI 3	ANI 3	ANI 3
Número e data da observação	<b>Obs.1</b> 17/01 2011	<b>Obs.2</b> 19/01 2011	<b>Obs.3</b> 21/01 2011	<b>Obs.4</b> 24/01 2011	<b>Obs.5</b> 26/01 2011	<b>Obs.6</b> 27/01 2011	<b>Obs.7</b> 07/02 2011	<b>Obs.8</b> 09/02 2011	<b>Obs.9</b> 14/02 2011
nº de crianças presentes	n=11	n=14	n=11	n=14	n=11	n=15	n=14	N=17	n=11
<b>Subcategoria: Provoca conflito</b>	C4	C2	C2 C5 C6	C2 C11	C2 C5	-----	C4 C5 C6 C11	C2 C5 C11	-----
f	1	1	3	2	2	-----	4	3	-----
%	9.0	7.1	27.2	14.3	18.2	-----	28.6	17.6	-----
<b>Código das crianças ausentes</b>	C5 C7 C10 C11 C12 C13	C11 C12 C15	C3 C7 C12 C13 C15 C17	C4 C16 C17	C4 C11 C12 C13 C15 C17	C3 C15	C9 C13 C16	-----	C3 C4 C5 C13 C16 C17

Pelos dados obtidos na subcategoria apresentada na tabela 14 – relaciona-se bem – e a confirmar-se pelos actuais dados da tabela 15, observa-se que C1, C9 e C10 não provocam conflito em nenhuma situação de observação. A criança C2 aparece nesta subcategoria em cinco das nove situações presenciais, a criança C4 em duas de seis presenciais e a criança C11 em três de seis presenciais.

Tabela 16

Síntese na categoria da Participação- 1 (N=17)

Código Animadora	ANI 2	ANI 2	ANI 2	ANI 1	ANI 1	ANI 1	ANI 3	ANI 3	ANI 3
Número e data da observação	<b>Obs.1</b> 17/01 2011	<b>Obs.2</b> 19/01 2011	<b>Obs.3</b> 21/01 2011	<b>Obs.4</b> 24/01 2011	<b>Obs.5</b> 26/01 2011	<b>Obs.6</b> 27/01 2011	<b>Obs.7</b> 07/02 2011	<b>Obs.8</b> 09/02 2011	<b>Obs.9</b> 14/02 2011

nº de crianças presentes	n=11	n=14	n=11	n=14	n=11	n=15	n=14	N=17	n=11
<b>Subcategoria: Integra-se em brincadeiras de grupo</b>	C1 C4 C6 C8 C9 C14 C15 C16 C17	C1 C2 C4 C5 C6 C9 C10 C13 C14 C16 C17	C1 C5 C6 C8 C9 C10 C11 C14 C16	C1 C3 C5 C6 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15	C1 C2 C6 C8 C9 C10 C14 C16	C1 C2 C4 C6 C8 C9 C10 C12 C13 C14 C16 C17	C1 C2 C3 C6 C7 C8 C10 C12 C14 C15 C17	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17	C1 C6 C7 C8 C9 C10 C12 C14
<b>f</b>	9	11	9	12	8	12	10	17	8
<b>%</b>	81.8	58.6	81.8	85.7	72.7	80.0	71.4	100	72.7
<b>Código das crianças ausentes</b>	C5 C7 C10 C11 C12 C13	C11 C12 C15	C3 C7 C12 C13 C15 C17	C4 C16 C17	C4 C11 C12 C13 C15 C17	C3 C15	C9 C13 C16	-----	C3 C4 C5 C13 C16 C17

Relativamente à participação no grupo, pela observação da tabela 16, as crianças C1, C9 e C10 encontram-se sempre integradas em brincadeiras de grupo, em todas as situações presenciais.

A criança C2 integra-se e participa no grupo, em cinco das nove situações presenciais, C4 em quatro das seis presenciais, enquanto C11 em apenas três, das seis situações presenciais.

Tabela 17  
Síntese na categoria da Participação- 2 (N=17)

Código Animadora	ANI 2	ANI 2	ANI 2	ANI 1	ANI 1	ANI 1	ANI 3	ANI 3	ANI 3
Número e data da observação	<b>Obs.1</b> 17/01 2011	<b>Obs.2</b> 19/01 2011	<b>Obs.3</b> 21/01 2011	<b>Obs.4</b> 24/01 2011	<b>Obs.5</b> 26/01 2011	<b>Obs.6</b> 27/01 2011	<b>Obs.7</b> 07/02 2011	<b>Obs.8</b> 09/02 2011	<b>Obs.9</b> 14/02 2011

nº de crianças presentes	n=11	n=14	n=11	n=14	n=11	n=15	n=14	N=17	n=11
<b>Subcategoria: Brinca sozinho(a)</b>	C2 C3	C3 C7 C8	C2 C4	C2 C7	C3 C5 C7	C5 C7 C11	C4 C5 C6 C11	-----	C2 C11 C15
<b>f</b>	2	3	2	2	3	3	4	-----	3
<b>%</b>	18.2	21.4	18.2	14.3	27.2	20.0	28.6		27.2
<b>Código das crianças ausentes</b>	C5 C7 C10 C11 C12 C13	C11 C12 C15	C3 C7 C12 C13 C15 C17	C4 C16 C17	C4 C11 C12 C13 C15 C17	C3 C15	C9 C13 C16	-----	C3 C4 C5 C13 C16 C17

Na análise dos dados da tabela 17 verifica-se que C1, C9 e C10 nunca brincam sozinhos, enquanto C2 brinca sozinho em quatro das nove situações presenciais. Com C4 isto acontece apenas em duas, das seis situações presenciais. A criança C11 brinca sozinha em três situações das seis em que esteve presente.

Tabela 18

Síntese na categoria da Motivação- 1 (N=17)

Código Animadora	ANI 2	ANI 2	ANI 2	ANI 1	ANI 1	ANI 1	ANI 3	ANI 3	ANI 3
Número e data da observação	<b>Obs.1</b> 17/01 2011	<b>Obs.2</b> 19/01 2011	<b>Obs.3</b> 21/01 2011	<b>Obs.4</b> 24/01 2011	<b>Obs.5</b> 26/01 2011	<b>Obs.6</b> 27/01 2011	<b>Obs.7</b> 07/02 2011	<b>Obs.8</b> 09/02 2011	<b>Obs.9</b> 14/02 2011
nº de crianças presentes	n=11	n=14	n=11	n=14	n=11	n=15	n=14	N=17	n=11
<b>Subcategoria: Revela-se motivado(a)</b>	C1 C2 C3 C4 C6 C8 C9 C14 C15 C16 C17	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C13 C14	C1 C3 C5 C6 C8 C9 C10 C14 C16	C1 C2 C3 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13	C1 C2 C1 C2 C6 C7 C8 C9 C10 C14 C16	C1 C2 C4 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C10 C11 C12 C14	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12	C1 C2 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C14 C15

		C16 C17		C14 C15		C16 C17	C15 C17	C13 C14 C15 C16 C17	
<b>f</b>	11	14	8	14	9	14	14	17	11
<b>%</b>	100	100	72.7	100	81.8	93.3	100	100	100
<b>Código das crianças ausentes</b>	C5 C7 C10 C11 C12 C13	C11 C12 C15	C3 C7 C12 C13 C15 C17	C4 C16 C17	C4 C11 C12 C13 C15 C17	C3 C15	C9 C13 C16	-----	C3 C4 C5 C13 C16 C17

As crianças C1, C9 e C10, conforme dados da tabela 18, estão motivadas para a actividade em todas as situações de presença e C2, em oito de nove presenciais, enquanto C4 e C11 em cinco de seis situações presenciais.

Tabela 19

*Síntese na categoria da Motivação – 2 (N=17)*

<b>Código Animadora</b>	ANI 2	ANI 2	ANI 2	ANI 1	ANI 1	ANI 1	ANI 3	ANI 3	ANI 3
<b>Número e data da observação</b>	<b>Obs.1</b> 17/01 2011	<b>Obs.2</b> 19/01 2011	<b>Obs.3</b> 21/01 2011	<b>Obs.4</b> 24/01 2011	<b>Obs.5</b> 26/01 2011	<b>Obs.6</b> 27/01 2011	<b>Obs.7</b> 07/02 2011	<b>Obs.8</b> 09/02 2011	<b>Obs.9</b> 14/02 2011
<b>nº de crianças presentes</b>	n=11	n=14	n=11	n=14	n=11	n=15	n=14	N=17	n=11
<b>Subcategoria: Manifesta desinteresse</b>	-----	-----	C2 C4 C11	-----	C3 C5	C5	-----	-----	-----
<b>f</b>	-----	-----	3	-----	2	1	-----	-----	-----
<b>%</b>			27.2		18.2	6.7			
<b>Código das crianças ausentes</b>	C5 C7 C10 C11 C12 C13	C11 C12 C15	C3 C7 C12 C13 C15 C17	C4 C16 C17	C4 C11 C12 C13 C15 C17	C3 C15	C9 C13 C16	-----	C3 C4 C5 C13 C16 C17

De acordo com os dados da tabela 19, as crianças C1, C9 e C10 nunca manifestaram desinteresse pela actividade desenvolvida de forma espontânea ou das dinâmicas presentes em cada situação observada, enquanto C2, C4 e C11 manifestaram desinteresse uma só vez e na mesma situação de observação (Obs.3) respectivamente a criança C2 de nove situações presenciais e ainda as crianças C4 e C11 apenas de seis situações, em ambos os casos.

#### **4.4.2. Síntese de análise dos comportamentos das seis crianças entrevistadas**

Perante os dados reunidos nas tabelas 14, 15, 16, 17, 18 e 19, apresenta-se uma síntese da análise do comportamento das crianças, anteriormente seleccionadas para a entrevista (n=6).

As crianças C1, C9 e C10 integraram-se sempre em actividades de grupo, mantendo um bom relacionamento com os pares, interessando-se pelas dinâmicas desenvolvidas sem que haja registo de qualquer situação comportamental desadequada.

As crianças C2, C4 e C11 revelam, com níveis diferenciados pela frequência com que acontece, dificuldade na relação com os pares, independentemente do contexto/sala de actividade onde o comportamento ocorre. Esta relação é marcada pela presença de conflito, mas não podemos identificar qual a razão que lhe está directamente associada, porque em cada situação as razões foram propiciadas por episódios diferentes.

A presença de conflito na criança pode levar-nos a pensar na relação com níveis de motivação ou de desinteresse pela actividade desenvolvida na ASE. Contudo, esta relação não é aqui evidente, senão observe-se o exemplo de C2 que provocou conflito em cinco situações nas quais esteve presente e que foram alvo de registo de observação, tendo manifestado desinteresse apenas numa, concretamente na actividade de música das AEC (Obs.3 – ANI2). Nesta situação de observação, C4 e C11 também manifestaram desinteresse pela mesma actividade e não provocaram conflito.

A relação directa entre a criança que se integra em brincadeiras de grupo ou que brinca sozinha e o tipo de interacção que desenvolve com os seus pares – relacionando-se bem ou provocando conflito – não fica claramente definida. Veja-se o caso de C2 que brinca sozinho em quatro situações de observação (Obs. 1 e 3 – ANI2, Obs. 4 – ANI1 e Obs. 9 – ANI3) e só em duas (Obs.3 – ANI2 e Obs. 4 – ANI1) provoca conflito. Curiosamente nas cinco sessões em que se integra em brincadeiras de grupo (Obs. 2 – ANI2, Obs. 5 e 6 – ANI1, Obs. 7 e 8 – ANI3) também provoca conflito em três delas (Obs. 2 – ANI2, Obs. 5 – ANI 1 e Obs. 8 – ANI3). Também com C11 isto é evidente, pois em duas situações em que se integra em brincadeiras de grupo (Obs. 4 – ANI1 e Obs. 8 – ANI3) provoca conflito e o mesmo acontece numa situação em que brinca sozinha (Obs. 7 – ANI3). Por sua vez, há outra situação de brincadeira isolada (Obs. 6 – ANI1) em que C11 não provoca conflito. No caso de C4, também se registou comportamento conflituoso numa situação em que se integrou em brincadeiras de grupo (Obs. 1 – ANI2) e noutra em que brincou sozinho – (Obs. 7 – ANI3).

Perante o registo total dos dados do grupo (N=17), relativamente à questão de como a motivação pode baixar os níveis de conflito, observe-se o caso desta situação (Obs.7 – ANI3) em que a motivação para a actividade desenvolvida se apresenta em 100% e a percentagem de conflito é a maior de todas as situações observadas (28.6%) e consequentemente também os níveis de bom relacionamento são os mais baixos de todos (71.4%).

Contrariamente à situação anterior e de forma aparentemente mais previsível, numa actividade de expressão musical (AEC - Obs. 3 – ANI2) os níveis de motivação foram mais reduzidos (72.7%) e aqui os níveis de conflito foram mais altos (27.2%). Nesta situação, as duas categorias – motivação/conflito parecem estar relacionadas.

Outro aspecto a referir da análise da tabela 18 são os níveis de motivação durante as actividades de expressão artística em “Outro local” com a ANI3 que se encontram nos 100%, havendo mais três situações semelhantes, ocorridas em contexto A – ANI1 (Obs.4) e contexto B – ANI2 (Obs.1 e 2), nas áreas de escolha livre. Desta forma, parece evidente que a actividade das expressões artísticas e as brincadeiras lúdicas nas áreas de escolha livre concorrem ao mesmo nível para a motivação e participação da criança no contexto de ASE. Do conjunto dos dados

obtidos, os níveis de motivação do grupo (N=17) oscilam entre os 72,7% e os 100%, sendo os casos de desinteresse muito reduzidos e situam-se entre os 6,7% e os 27,2%. Também o nível do bom relacionamento entre as crianças, independentemente do contexto sala/animadora, apresenta resultados entre os 71,4% e os 100% e os casos de conflito situam-se entre os 7,1% e os 28,6%.

Relativamente à integração em brincadeiras de grupo, os valores situam-se entre os 58,6% e os 100% e a percentagem das crianças que brincam sozinhas encontra-se entre os 14,3% e os 27,2%.

#### **4.5 Triangulação de dados**

Conhecer a ASE no JI levou-nos a uma atitude de aproximação ao espaço físico onde decorrem as actividades e sobretudo ao “espaço” relacional, social e emocional dos participantes, crianças e animadoras, de modo a identificar, através de diferentes instrumentos de recolha de dados, quais os seus sentimentos e percepções acerca da realidade em estudo. Procedeu-se assim a um cruzamento da análise de conteúdo efectuada aos diversos instrumentos de recolha de dados.

Através do discurso das crianças, apercebemo-nos dos seus interesses pessoais relativamente às práticas de que dispõem e dos efeitos que as mesmas provocam no seu desenvolvimento pessoal e social, com implicações na qualidade de interacção do grupo. Nas entrevistas, elas revelaram gostar de brincar e também de realizar outro tipo de actividades lúdicas e exploratórias, potenciadoras de diversão e interacção nas quais se insere a planificação das actividades de expressão artística. Os dados da observação participante apontam para uma resposta positiva acima dos 50% em 12 das 13 sessões realizadas, no âmbito das expressões artísticas.

Verifica-se que estes interesses vão ao encontro da revisão de literatura, nomeadamente de autores como Carvalho, Barros e Pereira (2009), Kishimoto (1995) e Vilhena e Silva (2002), que fazem uma abordagem ao carácter livre e de não constrangimento da actividade lúdica. Também para autores como Dempsey e Frost (2002), Kishimoto (1995), Ladd e Coleman (2002) e Pellegrini e Boyd (2002), a

diversidade e quantidade dos materiais à disposição da criança, assim como a organização de jogos são, sem dúvida, factores de socialização importantes.

Nas entrevistas às animadoras e quanto à organização da ASE, foi apontada a necessidade de mais espaço para animação como sendo, actualmente, uma das fragilidades, assim como o excesso de crianças a frequentar a ASE. Contudo, foi um facto a totalidade das animadoras reconhecerem vantagem na rotatividade dos grupos pelos espaços disponíveis.

A abordagem ao comportamento social da criança, à motivação e participação está presente em todas as categorias de análise da recolha de dados do estudo, pela sua pertinência em termos dos efeitos esperados na promoção da afectividade entre os elementos do grupo. Para autores como Barroso, Sousa e Ventura (2010), Castro, Melo e Silves (2003), Crusellas e Alcobia (2006), Howes e Hamilton (2002), Oliveira-Formosinho *et al.* (2006) e outros, a permanência da criança em diferentes contextos, ao longo da infância, permite-lhe diversificar as suas interacções, resolver os seus problemas no grupo relacionados com a problemática da aceitação, da escolha de pares e presença de conflito, sendo, a criança a protagonista de todo o processo, contribuindo deste modo para o desenvolvimento da sua formação pessoal e social.

Também, são evidentes, pela análise do discurso das animadoras, as transformações quer ao nível individual quer ao nível do grupo na aquisição de maior competência social e, naturalmente, com impacto no clima relacional do grupo. O contexto de ASE é, também para autores como Fachada (2008), Lima (2009), Pereira e Neto (1997), Queiroz, Maciel e Branco (2006), propício à prática de interacção e desenvolvimento social.

A criança tem consciência da qualidade das suas interacções. Alguns dos seus comentários revelam capacidade de reflexão sobre questões do âmbito relacional, emocional e sentimental. Contudo, este processo de reflexão sobre as suas interacções, deverá ser acompanhado pelo adulto, numa atitude compreensiva e afectiva que, para autores como Howes e Hamilton (2002), Katz e Chard (1997), e Pérez e Pozo (2007) é importante que assim aconteça, pois, é na construção de uma relação com os pares, baseada nesses princípios, que a criança se torna socialmente competente. Neste sentido e como já foi referido, pela análise das tabelas resultantes



do registo de observação focada, referentes a diferentes contextos (A; B; Outros locais) e situações de observação, os resultados obtidos no âmbito do bom relacionamento do grupo apresentam-se sempre muito próximos dos 100%, registando-se, contudo, alguns casos de conflito, protagonizado pelas mesmas crianças, nomeadamente (C2; C4; C5; C6; C11). Durante a entrevista, a propósito da sua interacção no grupo, a criança C4 revela dificuldade na interacção com pares quando refere que “alguns meninos gostam de brincar comigo, mas alguns não (...) acontece qu’eles não são meus amigos e quando eles noutra dia são amigos” (C4: 14/01/2011). Também a criança C2 menciona, várias vezes, o facto de gostar de brincar sozinha. Contudo C11, numa abordagem à sua relação com os pares, não refere qualquer dificuldade. Para além de ter sido mencionada pela criança C1 numa interacção menos positiva enquanto brincavam, C11 não foi referida nas entrevistas, pelas animadoras, no entanto, registaram-se várias situações na observação participante e observação focada em que não manifestava comportamento compatível com as categorias, sobretudo na esfera da socialização. De alguma forma, a presença de conflito no grupo, também actua como factor de desenvolvimento social, dando oportunidade à criança, ao longo do seu processo de socialização, de se confrontar com alguns comportamentos desadequados, identificando-os e tornando-se capaz de os resolver, contando incondicionalmente, com o acompanhamento do adulto.

O recurso à planificação de actividades de expressão artística na ASE foi, para além de uma estratégia de interacção no grupo de crianças, um importante contributo para o processo de supervisão através da valorização de saberes profissionais e motivação para as práticas de ASE, conforme se percebe no discurso da ANI3: “Eu sinto-me muito à vontade com todas as áreas da expressão artística, que eu gosto muito, também tem artes plásticas, eu gosto imenso de trabalhar essa parte” (ANI3: 28/02/2011).

Ao longo das diferentes sessões de expressão artística, foi possível observar as crianças em actividade manifestando diferentes comportamentos. Foi através da observação participante que se cruzaram os papéis de supervisor/investigador com o de participante, de igual modo motivado pelas experiências que emergiram desse trabalho colaborativo, perspectivado em confiança, profissionalismo, cumplicidade na

acção, cujo objectivo foi a promoção do “espaço relacional” transversal ao grupo de crianças. Os níveis de socialização, motivação e participação foram aumentando, à excepção da S3, à medida que se foram realizando as diferentes sessões. Também pelo discurso, das crianças entrevistadas, foi feita uma apreciação positiva desses momentos, justificando a alegria e motivação com expressões do género: “Sim (...) porque eu gosto da escola!” (C9: 13/01/2011).

Foi, também, o objectivo deste estudo, a supervisão pedagógica como um processo de promoção da escola, pela qualidade do atendimento, partindo da auto-realização e autoformação dos seus intervenientes, num clima afectivo, compreensivo e ético. Para a interacção investigadora/animadoras e o processo de supervisão subjacente neste estudo foram determinantes a harmonia e o clima de colaboração em que o estudo decorreu.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSÕES**

Este estudo visava analisar as interacções entre pares através da supervisão pedagógica na ASE no JI, numa abordagem colaborativa e promotora de desenvolvimento pessoal dos seus intervenientes, crianças e adultos.

As questões de investigação que nortearam este estudo foram portanto:

1º - Será possível, no exercício da Supervisão Pedagógica, promover práticas de colaboração com o Animador, com vista à dinamização de novas estratégias de Animação Socioeducativa?

2º - Qual o efeito das práticas colaborativas entre supervisor e Animador, na promoção de um “espaço relacional” positivo na Animação Socioeducativa?

3º - Há evidências de influência, das novas estratégias de Animação, na alteração das relações interpessoais das crianças?

Promoveram-se, através do estudo realizado, práticas colaborativas na ASE no JI, entre supervisora/educadora (investigadora) e animadoras, no sentido de reforçar a afectividade, a compreensão em todo o processo desenvolvido, cujo objectivo final foi o bem-estar físico e emocional das crianças e a sua segurança em tempo de animação. Foi, também, conseguida uma articulação entre a componente lectiva do Jardim de Infância e a ASE, através do empenhamento de todos os profissionais de educação na procura de estratégias integradoras para a participação das crianças num período de educação não formal, valorizando-se aspectos favoráveis à sua socialização, motivação e participação nas actividades.

O período da ASE, para além dos recursos físicos e económicos dependeu, essencialmente, da sensibilidade e da motivação dos adultos para dar resposta aos interesses das crianças, inerentes à actividade que aí desenvolveram. Neste caso, o factor motivação poderá estar associado às oportunidades de desenvolvimento pessoal e à aquisição das competências necessárias ao exercício da função, que os contextos educativos deverão promover, apostando na formação dos seus agentes educativos mas, também, através da supervisão que, na perspectiva de Moreira

(2004), deverá ter carácter compreensivo, ético, de colaboração e de auto-regulação. Autores como Alarcão (1995), Correia *et al.* (1995), Herdeiro e Silva (2008) e Vieira *et al.* (2010) associam ao papel da supervisão a formação, numa dimensão colaborativa de troca de saberes, mais humanizada e reflexiva, capaz de proporcionar transformações nos contextos profissionais. A par com o envolvimento inerente às suas funções no exercício da supervisão, também, a investigadora (educadora/supervisora) desenvolveu mecanismos de observação/participação e de colaboração, onde se incluem o diálogo e a reflexão, com impacto na sua autoformação. É de salientar que no contexto em que decorreu este estudo estão em análise práticas de profissionais com referenciais diferentes, uns com a perspectiva da animação e outros com a perspectiva de educação e desenvolvimento. Cruzar estas duas perspectivas em contexto é uma tarefa que necessita de diálogo e confiança entre profissionais.

Para autores como Carvalho, Barros e Pereira (2009), Fachada (2008), Lima (2009) e Vilhena e Silva (2002), a dimensão social do lúdico é fundamental em actividades de ASE, aumentando o grau de participação e colaboração no grupo, através da afectividade e da valorização pessoal. O carácter lúdico do qual se revestiu o momento de animação, remeteu-nos para uma programação de oferta de oportunidades diversificadas às quais as crianças tiveram acesso. O prazer de experimentar novas situações, recorrendo a materiais que lhes foram disponibilizados, numa dinâmica de grupo, onde a curiosidade, a partilha e o envolvimento no jogo foi uma constante de interacção da criança com os seus pares, num ambiente “socializante” foi, também e de forma não intencional, fonte de conhecimento e desenvolvimento. No estudo, todas as crianças manifestaram o gosto de permanecer na ASE e associaram este tempo directamente aos contextos/animadoras e situações que aí desenvolveram, sozinhas ou em grupo.

Alguns autores como Kishimoto (1995) e Queiroz, Maciel e Branco (2006), fazem referência à brincadeira das crianças como um acto sem consequência imediata, livre e do qual apenas elas são condutoras. O papel do adulto circunscreve-se entre o convite ou incentivo à participação e a diversidade da oferta de situações que lhes disponibiliza. Apostar nessa diversidade, através da programação das expressões

artísticas, criando uma nova área de actividade num sistema de rotatividade para os grupos, foi uma vantagem para a criança que se desenvolve na acção e na interacção com os pares e com os adultos. Esta nova estratégia parece-nos ter resultado, tendo-se apresentado como uma mais-valia neste estudo. As expressões artísticas surgiram como uma forma de inovar as práticas em tempo de animação, associando-se ao “lúdico”, conceito que, para além da socialização, engloba autonomia, manipulação, exploração e criatividade. Intencionalmente, a planificação de actividades de expressão artística incentivou, na criança, atitudes de maior curiosidade e sensibilidade, de interiorização de sensações e sentimentos, dando espaço à espontaneidade, à desinibição e interacção. Aqui, o mais importante a reter na implementação das actividades foi o efeito no processo de socialização da criança, traduzido pelas evidências de interacção no grupo, através do qual ela teve oportunidade de fazer algo diferente, de descobrir novos interesses, desenvolvendo, de forma espontânea, competências linguísticas e de comunicação, de socialização e pondo à prova o seu poder de decisão.

Promovendo a autonomia, a auto-estima e as interacções no grupo, a ASE tem, sobretudo, uma função social – apoiar as famílias que necessitam deste recurso educativo. Não se sobrepondo à orientação da família no acompanhamento da educação da criança mas, considerando ter um papel fundamental no desenvolvimento das suas competências de socialização e de comunicação, a ASE perspectivou uma continuidade educativa na área da formação pessoal e social. Para a criança, a frequência na ASE compreendeu o cumprimento de determinadas regras que nortearam a sua conduta em grupo. Neste sentido houve todo o interesse em partilhar situações que ocorreram nos diferentes contextos do dia-a-dia da criança, sendo este, um processo que exige ao animador saber ouvir e compreender melhor as suas interacções. Foi importante o contacto diário das animadoras com os pais das crianças, que ocorreram no final da tarde, considerando ser de extrema importância a coerência educativa entre as componentes lectiva/não lectiva e a família. Os referenciais de conduta moral e social que auxiliam a criança nas suas interacções deverão manter-se ao longo do dia, até porque esta ligação com a família confere-lhe estabilidade emocional que se reflecte nas suas atitudes com os outros, pares e

adultos. Foi, desta forma, desenvolvida uma relação de maior proximidade com as famílias e apostou-se na sua colaboração, nomeadamente na participação de uma mãe que se disponibilizou para desenvolver uma actividade na área da expressão artística e que partilhou com as crianças a sua experiência. Também, o núcleo familiar se envolveu, de alguma forma, nas novas dinâmicas de ASE, através da motivação da criança para as práticas desenvolvidas, manifestada pelo seu discurso e pela presença pontual de alguns familiares, mais próximos da criança, em algumas das sessões realizadas no contexto de ASE. Apostou-se, também, na colaboração de outros parceiros, no âmbito cultural e social, tornando-se determinante para que ocorressem momentos interessantes na ASE. Partilhando da opinião de Vilhena e Silva (2002) relativamente ao recurso a parceiros educativos, no estudo apresentado, as parcerias no âmbito das actividades artísticas envolvendo outros profissionais da dança, dramatização e modelagem foram, para além do apoio técnico e didáctico inerentes à actividade desenvolvida, uma forma de aproximação à comunidade, numa recíproca troca de conhecimento e experiência.

Foi documentado, no estudo, que a criança brinca de preferência acompanhada, sendo mais rara a situação de brincadeira isolada, com brinquedos ou a explorar novas situações, no interior ou ao ar livre. Brincar até não parar parece ser a sua primeira preocupação quando abraça momentos de animação. A diversidade dos materiais com que o faz é, contudo, relevante para a qualidade das suas vivências, assim como o contexto onde as mesmas ocorrem. Com estes pressupostos foram organizados, de maneira diferenciada, os contextos de actividade para as crianças – sala A, sala B e outro local, aos quais estiveram ligadas as respectivas animadoras. Alguns autores como Dempsey e Frost (2002), Ladd e Coleman (2002), fazem referência ao tamanho, qualidade e quantidade dos equipamentos e outros materiais lúdicos e a relação directa com a interacção desenvolvida no jogo de pares, o que neste estudo se mostrou relevante e regulador do comportamento das crianças.

As crianças, durante a permanência na ASE, adquiriram competência social através da relação com os outros, mostrando-se autónomas na procura dos seus pares e na organização das suas brincadeiras. Dessa competência depende, também, a

relação positiva, a resolução dos seus problemas, nomeadamente quando confrontadas com situações de conflito, negociando a sua participação no grupo.

Salientando as actividades de expressão artística, como estratégia de socialização, pela dinamização na participação, verdadeiramente motivadoras, abrangentes e criativas, no estudo que se apresenta, verificou-se na atitude comportamental das crianças em geral, níveis elevados de bom relacionamento, de motivação, de participação e integração em actividades de grupo. Godinho e Brito (2010) manifestam-se relativamente à importância destas actividades como suporte em futuras aprendizagens e na formação da personalidade da criança, na medida em que a comunicabilidade, a criatividade e a sensibilidade são características, fortemente valorizadas, socialmente.

No entanto, registaram-se alguns casos de conflito entre pares, percentualmente, insignificantes mas frequentes ao longo do estudo. Como também ficou evidente, alguns casos de comportamento menos adequado, provocando conflito e que estão identificados e quase sempre relacionados com as mesmas crianças, não dependem, apenas, da sua motivação para as práticas ou do facto delas se integrarem no grupo e aí desenvolverem actividade ou, pelo contrário, de preferirem brincar de forma isolada. Revelam, no entanto, uma necessidade da criança estar com os outros, de querer participar nos seus jogos e ser aceite pelos pares. Nestes casos, Oliveira-Formosinho *et al.* (2006), advertem para a existência de um empobrecimento das relações sociais e evidenciam o papel do adulto na compreensão das situações geradoras de conflito. Ao longo do estudo e de acordo com o discurso das animadoras, os adultos lidaram de forma diferenciada com as crianças, procurando ajustar as estratégias às situações emergentes. Também, o recurso a alternativas às quais, por vezes, foi necessário recorrer para resolução de um problema como, por exemplo, numa das sessões de expressão artística (S3) na qual a ANI 3 convidou o grupo a procurar folhas secas, no espaço exterior, para brincar com elas e libertar-se de toda a irritabilidade acumulada revelou-se uma forma estratégica de promover momentos agradáveis e mais descontraídos.

No sentido de otimizar a presença das crianças na ASE, aumentando-lhes a auto-estima foi necessária a intervenção das animadoras na promoção das suas

interacções através da compreensão, da afectividade na qual se estabelecem relações de amizade, confiança e respeito, conduzindo à satisfação e auto-realização de todas as crianças. Segundo Katz e Chard (1997) há necessidade do adulto auxiliar a criança nesse processo de mútua aceitação. As atitudes do adulto influenciam, por aproximação e semelhança, os comportamentos dos mais novos.

Sem a pertinência de generalizar os resultados, cabe-nos por convicção, persistir nos critérios de veracidade, afectividade e competência necessários ao exercício da Supervisão nas estruturas educativas, nomeadamente na Animação Socioeducativa, bem como, enriquecer o seu funcionamento não só pela oferta diversificada de opções mas, acima de tudo pela dimensão atribuída ao “espaço relacional” como factor importante no desenvolvimento de toda a acção educativa e social. As evidências no estudo, através dos registos percentuais, dos discursos dos entrevistados e do registo fotográfico revelam que a ASE no JI é um espaço de crescimento, para crianças e adultos, fortalecendo-se a amizade, a compreensão, a formação, numa dimensão criativa e apelativa à participação.

Valorizou-se, acima de tudo, a tomada de decisão da criança para participar, individualmente ou em grupo, respeitando regras de convivência social, interagindo com os seus pares sob o olhar atento do adulto que a apoia a integrar-se no ambiente educativo. O objectivo foi, através da vivência de situações divertidas, sensibilizar a criança para o saber-estar com os outros, num “espaço relacional” mais afectivo no qual se sinta amada e respeitada, adquirindo maior competência social.

### **5.1 Limitações e constrangimentos associados ao estudo**

Ao longo deste estudo sentiram-se algumas dificuldades relacionadas com alguns aspectos que, seguidamente, se apresentam, contudo foi relevante a relação de cumplicidade e compreensão entre os envolvidos para minimizar os seus efeitos:

- A diversidade de tarefas profissionais da investigadora (ensino, supervisão, investigação e formação).
- A dualidade de funções como educadora titular de grupo e como investigadora participante na ASE.



- A gestão de tempo disponível para aplicar o ciclo de supervisão que passa pela reflexão conjunta com as animadoras, partilha de opinião acerca das dinâmicas desenvolvidas e impacto no comportamento das crianças.

- A formação académica das animadoras que, embora, consideradas profissionais de educação, não tinham as exigências relativas à de uma prática de ensino.

- As múltiplas tarefas executadas pelas animadoras (organização e higiene dos contextos destinados à ASE e outras áreas do JI, preparação de alguns materiais, recepção de pagamentos da componente de apoio à família (cantina e ASE), eventuais funções de assistente operacional de apoio às salas de actividade lectiva, acompanhamento das crianças na cantina, entre outras. Toda esta multiplicidade de funções impediu por vezes uma reflexão mais profunda das temáticas em análise e principalmente alguma dificuldade em encontrar um período para reflectir conjuntamente.

## **5.2 Recomendações para futuros estudos**

Como recomendação, sugere-se alargar este estudo no tempo e no espaço a outros contextos, assim como a outros profissionais, nomeadamente:

- Animação Socioeducativa, de forma a permitir comparar os resultados deste estudo com outros.

- Fazer um estudo de continuidade com as mesmas crianças de modo a analisar até que ponto este estudo contribuiu efectivamente para a alteração, a longo prazo, do comportamento das crianças.

- A outros educadores com funções de supervisão pedagógica no JI.

- A outros professores com funções de supervisão pedagógica nas AEC.

A interacção entre profissionais de educação e os seus contextos que sustentou o processo de supervisão colaborativa neste estudo, teve como fundamento os valores morais e éticos não obstante a diferença de papéis e âmbitos das práticas, que permitiu o diálogo e a participação através de uma pedagogia de socialização. Seria importante alargar este estudo a outro tipo de interacções.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (Org.) (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Cidine.
- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Considerações Finais e Recomendações do Estudo. In Alarcão, I. (Coord.). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 Anos*. Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008, pp. 198-220. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. (2009). Apresentação do estudo “A Educação das crianças dos 0 aos 12 Anos”. In Alarcão, I. (Coord.). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 Anos*. Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008, pp. 245-256. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª Ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Araújo, C. et al. (2008). *Estudo de Caso*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Acedido em 25 de Setembro, 2011, de [http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo\\_caso.pdf](http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf)
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo* (4ª Ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, M., Sousa, M. & Ventura, M. (2010). A voz das crianças: a entrevista e o processo de aprendizagem activa. In Osório, A.J. & Miranda-Pinto, M. (Orgs.), *Infância no digital*, pp. 93-109. Póvoa de Lanhoso: Grafipóvoa.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto 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. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon & R. M. Lerner (Orgs.), *Handbook of child psychology, 1*, pp. 993-1028. New York: Wiley.
- Carvalho, A. et al. (2004). *O Uso de Entrevistas em Estudos com Crianças*. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, 9, (2), pp. 291-300. Acedido em 14 de Setembro, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a15.pdf>

- Carvalho, E. (2007). *A Supervisão Colaborativa*. Revista Educação e Fronteiras, 1, (2). Acedido em 14 de Setembro, 2011, de <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/117/120>.
- Carvalho, E., Barros, C. & Pereira, O. (2009). O Lúdico como uma possibilidade de intervenção no Bullying e formação da criança na escola. *IX Congresso Nacional de Educação EDECERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Acedido em 17 de Setembro, 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10172/1/OI%C3%BAadico%20Educere2009.pdf>
- Castro, R., Melo, M. & Silveiras, M. (2003). O Julgamento de Pares de Crianças com Dificuldades Interativas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2), pp. 309-318. Acedido em 25 de Agosto, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a11v16n2.pdf>
- Classificação Nacional das Profissões*. (1994). Acedido em 12 de Julho, 2011, de <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>
- Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Acedido em 24 de Junho, 2011, de [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub\\_bo ui=107961853&PUBLICACOESmodo=2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_bo ui=107961853&PUBLICACOESmodo=2)
- Código Deontológico do Animador Sociocultural* (s/data). Cucujães: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sócio-Cultural. Acedido em 24 de Junho, 2011, de [http://www.apdasc.com/pt/downloads/codigo\\_animador\\_sociocultural.pdf](http://www.apdasc.com/pt/downloads/codigo_animador_sociocultural.pdf)
- Correia, E. (1994). *Inovação educacional. Um percurso, duas dinâmicas*. Porto: Areal Editores.
- Correia, E. et al. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Cidine.
- Crusellas, L. & Alcobia, V. (2006). *PRÉ: GUIA De Competências. Como promover o autocontrolo, a diferenciação emocional, a auto-estima e as competências sociais nas crianças pré-escolares*. Lisboa: Associação Prevenir.
- Dempsey, J. & Frost, J. (2002). Contextos lúdicos na educação da infância. In Spodek, B. (Org) . *Manual de Investigação em Educação de Infância*, pp. 687- 724. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Dyson, A. & Genishi, C. (2002) – Perspectivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: A língua e o ensino da língua na Educação da Infância. In Spodek, B. (Org) (2002), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. pp. 265-300. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estatuto do Animador Sócio – cultural*. Acedido em 12 de Setembro, 2011, de <http://anasc.no.sapo.pt/estatuto%20do%20ASC.htm>

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Observação de Professores* (4ª Ed.). Porto: Porto Editora
- Fachada, A. (2008). *Contributos da Animação Socioeducativa para uma pedagogia de lazer*. In Revista Iberoamericana, 3, (1). Acedido em 12 de Setembro, 2011, de [www.lazer.eefd.ufri.br/animadorsociocultural/pdf/ac506.pdf](http://www.lazer.eefd.ufri.br/animadorsociocultural/pdf/ac506.pdf)
- Ferreira, F. (2003). *O estudo do local em educação: dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Tese de doutoramento (não publicada), Braga: Universidade do Minho. Acedido em 20 de Agosto, 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/197/1/TESE%20DOUT.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Acedido em 12 de Setembro, 2011, de [http://api.ning.com/files/RR45IMUXU74\\*BKdpEnxtLxC4TQRUYCg2xngqZbV0b1CDILOcAIE-HKcxcGqUY4UjjX27Yw61p5WZ9BZGCHxQsICk3Zs0qZq/PauloFreirePedagogiadaAutonomia.pdf](http://api.ning.com/files/RR45IMUXU74*BKdpEnxtLxC4TQRUYCg2xngqZbV0b1CDILOcAIE-HKcxcGqUY4UjjX27Yw61p5WZ9BZGCHxQsICk3Zs0qZq/PauloFreirePedagogiadaAutonomia.pdf)
- Freitas, A. (2006). *O desenvolvimento Narrativo na Infância*. Tese mestrado (não publicada), Braga: Universidade do Minho. Acedido em 13 de Maio, 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4923/3/O%20Desenvolvimento%20arrativo%20na%20Inf%3%A2ncia.pdf>
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância. Textos de apoio para Educadores de Infância*. DGIDC. Acedido em 17 de Julho, 2011, de [http://area.dgfdc.min-edu.pt/publicacoes\\_DGIDC/As\\_artes\\_no\\_Jardim\\_infancia.pdf](http://area.dgfdc.min-edu.pt/publicacoes_DGIDC/As_artes_no_Jardim_infancia.pdf)
- Gomes, M. et al. (2002). *Crescer em Comunidade*. Coleção práticas Pedagógicas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gómez, J. & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª Ed.) Málaga: Ediciones Aljibe.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, métodos. Brasil: Universidade de Santa Catarina. Acedido em 17 de Julho, 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf>
- Howes, C. & Hamilton, C. (2002). Modelos de atendimento para as crianças mais novas. In Spodek, B. (Org) (2002), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, pp. 725 – 760. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kamii, C (1990). *A teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (1995). *O Brinquedo na Educação, Considerações Históricas*. Série Idéias (7), pp. 39 - 45. Acedido em 25 de Setembro, 2011, de [www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_07\\_p039-045\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf)
- Ladd, G. & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na Infância: Formas, características e funções. In Spodek, B. (Org). *Manual de Investigação em Educação de Infância*, pp. 119-166. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, I, (1996) *A criatividade é vital à existência do ser humano*. Colóquio Criatividade do Deficiente Mental – Fórum da Maia. Acedido em 21 de Maio, 2011, de [www.scribd.com/doc/46280327/Criatividade-CRIDEM-maia-96](http://www.scribd.com/doc/46280327/Criatividade-CRIDEM-maia-96)
- Lima, P. (2009) *Campinácios: Vivência de Animação Sócio -Cultural*. Tese de mestrado (não publicada), Braga: Universidade do Minho.  
Acedido em 17 de Julho, 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11018/1/Tese.pdf>
- Marcelo, C. et al. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Badajós: Universidad de Sevilla.
- ME (2010). *Metas de Aprendizagem. Educação Pré-escolar/Expressões*. Acedido em 10 de Maio, 2011, de [www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/...pre-escolar/apresentacao/](http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/...pre-escolar/apresentacao/)
- Moreira, M. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In Vieira, F. et al. (Org.) *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente: Actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*, pp. 133-147. Braga: CIEd. Acedido em 25 de Setembro, 2011, de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4115/1/O%20papel%20da%20supervis%C3%A3o%20numa%20pedagogia%20para%20a%20autonomia%20Actas%20do%20%20%20BA%20Encontro%20do%20GT-PA%20\(Grupode%20Trabalho%20Pedagogia%20para%20a%20Autonomia%20-%20pp.133-147.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4115/1/O%20papel%20da%20supervis%C3%A3o%20numa%20pedagogia%20para%20a%20autonomia%20Actas%20do%20%20%20BA%20Encontro%20do%20GT-PA%20(Grupode%20Trabalho%20Pedagogia%20para%20a%20Autonomia%20-%20pp.133-147.pdf)
- Moreira, M. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês: processos de (co-) construção de conhecimento profissional*. Tese de Doutoramento apresentada ao Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho, Braga.

- Moreira, M.A., Durães A. & Silva, E. (2010). Escrita e supervisão: O diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In Vieira, F. et al. *No Caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*, pp. 137-158, (2ª Ed.) Mangualde: Edições Pedagogo.
- Neto, C. (2001). *A criança e o jogo: Perspectivas de Investigação*. Acedido em 15 de Setembro, 2011, de [www.drealg.minedu.pt/upload/docs/ea/dsapeo\\_pes\\_art\\_1.pdf](http://www.drealg.minedu.pt/upload/docs/ea/dsapeo_pes_art_1.pdf)
- Nóvoa, A. (1999). *Seis Apontamentos sobre Supervisão na Formação*. In Actas do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação Contributos Inovadores. Acedido em 12 de Junho, 2011, de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/689/1/21162\\_1-cns\\_00001-00010.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/689/1/21162_1-cns_00001-00010.pdf)
- Odete, M. & Grilo, R. (2001). *Projecto de formação para Animadores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. et al. (2006). *Educação Pré-escolar: A construção social da moralidade*, (3ª Ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *A Escola Vista pelas Crianças*, pp. 13-29. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Manual DQP: Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Ministério da Educação. Acedido em 13 de Junho, 2011, de [www.dgidc.minedu.pt/educacao infancia/data/.../manual\\_dqp.pdf](http://www.dgidc.minedu.pt/educacao infancia/data/.../manual_dqp.pdf)
- Oliveira L., Melo M. & Moreira M. (2005) *Observação interpares: Análise de uma prática colaborativa*. In Actas do VIII Congresso. Acedido em 19 de Maio, 2011, de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/347.pdf>
- Pacheco, J. (2000). *A Educação para a Cidadania: O espaço curricularmente adiado*. Teias: Rio de Janeiro, 2, pp. 99-133. Acedido em 30 de Maio, 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10188/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20Cidadania.pdf>
- Peixoto, A. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: actividades laboratoriais em ciências físicas*. Penafiel: Editorial Novembro.

- Pereira, B., Laranjeiro, H. & Malta, P. (2000). Os espaços lúdicos para a infância: dos parques infantis aos parques de diversões. In Coquet, E. (Coord.) *Actas do Congresso Internacional: Os mundos sociais e culturais da Infância*, pp. 291-304. Braga: Universidade do Minho.
- Pérez, J. & Pozo, M. (2007). *Educar para a não-violência*. Espanha: K Editora Lda
- Peery, J. (2002). A música na educação de infância. In Spodek, B. (Org). *Manual de Investigação em Educação de Infância*, pp. 461- 502. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pellegrini, A. & Boyd, B. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. In Spodek, B. (Org). *Manual de Investigação em Educação de Infância*, pp. 225 -264. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B. & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas. Estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In Pinto, M. e Sarmento, M. (coord.) *As crianças, contextos e identidades*, pp. 219 – 264. Braga: Universidade do Minho. Acedido em 20 de Julho, 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9577>
- Piaget, J. (1986) *A linguagem e o pensamento da criança*. (4ªEd.) S. Paulo: Martins Fontes
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. Lisboa: Edições Asa.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine
- Portugal, G. (2009). Apresentação do estudo “A Educação das crianças dos 0 aos 12 Anos”. In Alarcão, I. (Coord.). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 Anos*. Actas do Seminário, pp. 257-261. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In Alarcão, I. (Coord.). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 Anos*. Actas do Seminário, pp. 33-67. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Queiroz, N., Maciel, D. & Branco, A. (2006). *Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um olhar Sociocultural Construtivista*, pp. 169-179. *Paidéia*, 16 (34). Acedido em 20 de Julho, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>
- Quintela, H. & Azevedo, N. (2000). Brincando com a Arte: Estratégias de Formação de Educadores de Infância. In Coquet, E. (Coord.), *Actas do Congresso Internacional: Os mundos sociais e culturais da Infância*, pp. 340-348. Braga: Universidade do Minho.
- Roldão, M.C. (2009). Que Educação queremos para a Infância? In Alarcão, I. (Coord.). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 Anos*. Actas do Seminário, pp. 176-197. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Santos, A. & Brandão, I. (2008). A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças: a função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo. *Cadernos de Estudo*,



7. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (ESEPF). Acedido em 08 de Maio, 2011, de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/151>.
- Saraiva, L. & Barreiros, J. (2009). Os contextos de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e o desenvolvimento motor: Uma proposta de análise multivariada. *In Rodrigues et al. (2009). Estudos em Desenvolvimento motor da Criança II.*, pp. 225-231. Viana do Castelo: ESE – IPVC.
- Sarmiento, M.J. (2009) Os olhares da Sociedade Portuguesa sobre a Criança. *In Alarcão, I. (Coord.). A Educação das crianças dos 0 aos 12 Anos.* Actas do Seminário, pp. 68-90. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Schön, D. (1983). *The effective practionner: How professionals think in action.* London: Temple Smith.
- Serrano, P. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes II Técnicas y análisis de datos*, (3ª Ed.). Madrid: Editorial La Muralla
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação
- Silveira, D. (s/ data). A Escola na Visão das Crianças. *In GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / 07 UEMS/UFSCar.* Acedido em 08 de Maio, 2011, de <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/p074.pdf>
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância.* DGIDC, Ministério da Educação. Acedido em 23 de Maio, 2011, de [http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/779/Conhecimento\\_Lingua.pdf](http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/779/Conhecimento_Lingua.pdf)
- Stake. R. (2009). *A Arte da investigação com Estudos de caso*, (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- .
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação.* (3ª Ed.). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian
- VALE, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática – O Estudo de Caso. *In Revista da Escola Superior de Educação, 171-202.* Viana do Castelo: ESEVC-U.I.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de infância e Promoção da Coesão Social. *In Alarcão, I. (Coord.). A Educação das crianças dos 0 aos 12 Anos.* Actas do Seminário, pp. 141-175. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.

- Vieira, F. *et al.* (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*, (2ª Ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. *In* Vieira, F. *et al.* *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*.(Cap. 1), pp.15-45. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vilhena, G & Silva, M. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação.
- YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*, (2ª Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- YIN, R. (2001) Estudo de Caso, planejamento e metodos. (2.Ed.) Sao Paulo: Bookman,
- Yin, R. (2005) (editor). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zeichner, K.(2008). Uma análise crítica sobre “Reflexão” como conceito. *In Educ. Soc.*, Campinas, (vol. 29), 103, pp. 535-554. Acedido em 12 de Julho, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>

### **Legislação referida:**

#### **Portugal**

- 1997- Lei n.º 5 de 10 de Fevereiro de 1997, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, *Diário da República*, n.º 34, I Série – A, de 11 de Junho de 1997
- 1998 – Protocolo de cooperação entre a ANMP e o ME – Programa de expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar – 28 de Julho de 1998
- 2006 - Despacho n.º 12591/2006 -16 de Junho – ME - aplica-se aos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcione a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico e define as normas a observar no período de funcionamento dos respectivos estabelecimentos bem como na oferta das actividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular – *Diário da República*, 2ªsérie, n.º 115 – 16 de Junho de 2006
- 2007 - Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (2007/10/10) - Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar - da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

- 2008 – Lei nº12-A/2008 – Estabelece os regimes de vinculação de carreiras, e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas – *Diário da República*, 1ª série, nº 41 -27 de Fevereiro 2007
- 2008 - Despacho n.º 14460/2008 -15 de Maio - ME, estabelece o desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré -escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico - *Diário da República*, 2.ª série — N.º 100 — 26 de Maio de 2008
- Parecer nº 8/2008 do Conselho Nacional de Educação - Parecer sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos” – *Diário da República*, 2º Série – nº228-24 de Novembro de 2008
- 2010 - *Diário da República*, 2.ª série — N.º 106 — 1 de Junho de 2010 – Classificação Portuguesa das Profissões 2010
- 2011 - Despacho n.º 8683/2011 ME – Alteração das normas a observar pelos estabelecimentos públicos de educação e ensino nos quais funciona a educação pré -escolar e o 1.º ciclo do ensino básico no período de funcionamento dos respectivos estabelecimentos bem como na oferta das actividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família - *Diário da República*, 2.ª série — N.º 122 — 28 de Junho de 2011



## **ANEXOS**



## Anexo 1 – Autorização dos encarregados de educação

### ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do desenvolvimento do projecto de investigação em Supervisão Pedagógica na Animação Socioeducativa no Jardim de Infância e tendo abordado esta questão na reunião de lançamento do ano lectivo, peço-lhes autorização para a participação do vosso educando nesse trabalho e a eventual realização de uma entrevista.

Grata pela vossa atenção,

A Educadora

Graça Cavaleiro

.....

### Declaração de Autorização

Eu.....encarregado de educação de.....a frequentar o espaço de Animação Socioeducativa do J.I de Monserrate, declaro para efeito de um trabalho de investigação da educadora Graça Cavaleiro que autorizo a realização de entrevista ao meu educando.

Outubro/2010

Enc. De Educ.....





## Anexo 2 – Autorização para a realização da visita à fábrica

AOS PAIS

No âmbito do projecto de mestrado em Supervisão Pedagógica na Animação Socioeducativa foi organizada uma visita à fábrica de cerâmica Vianagrés em Carvoeiro, numa dinâmica de oficina experimental. A referida visita será já na próxima Quarta-feira, dia 9 de Fevereiro, com saída prevista para as 15horas e chegada para as 17.30horas. O transporte do grupo de crianças será assegurado pela Câmara Municipal e o mesmo será acompanhado pela animadora Isabel e a educadora Graça Cavaleiro.

Considerando de grande interesse para as crianças as vivências em contexto e agradecendo a vossa colaboração,

A educadora,

Graça Cavaleiro

.....

### Declaração de Autorização

..... encarregado de educação de.....a frequentar o espaço de Animação socioeducativa do JI de Monserrate, declaro que autorizo o meu educando a deslocar-se à fábrica Vianagrés, na Quarta dia 9 de Fevereiro, com transporte assegurado pela Câmara e no acompanhamento da animadora Isabel e a educadora Graça Cavaleiro.

Data...../02/2011

Assinatura.....



Anexo 3 – Pedido de autorização ao Director do Agrupamento de Escolas do Atlântico para a realização do estudo

Ex.mº Sr.

Director do Agrupamento de Escolas do Atlântico

Viana do Castelo

Maria da Graça Rodrigues da Silva Cavaleiro, Educadora do Quadro de Agrupamento de Escolas do Atlântico de Viana do Castelo, a exercer funções docentes no Jardim de Infância de Monserrate, vem requerer a V.Exª autorização para a realização de um estudo de caso no Jardim de Infância, ao longo do ano lectivo 2010/2011 sob a temática - Supervisão Pedagógica na Animação Socioeducativa no J. I – Promoção do “espaço relacional”.

O referido estudo destina-se á elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, sob orientação de um docente (ainda a definir) da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Neste âmbito e ao longo de todo o processo de investigação serão formalizados outros pedidos de colaboração às Animadoras responsáveis pelo grupo de trabalho, aos pais e encarregados de educação das crianças em questão e ainda a outros parceiros que poderão contribuir para o seu desenvolvimento.

Pede deferimento,

A Educadora de Infância,

(Maria da Graça Rodrigues da Silva Cavaleiro)

Viana do Castelo, 2 de Setembro de 2010



Anexo 4 – Grelhas de registo da observação focada numeradas de 1 a 9



GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA (1)

Objectivo Geral: Identificar Diferentes Tipos de Interação entre as Crianças

Data: 17/01/2011

Local de acção: SALA A  SALA B  OUTRO LOCAL

Nº de crianças presentes  Código das Ausentes 

C5 C7 C10
C11 C12

Legenda: SIM (S); NÃO (N); NÃO OBSERVADA (NO)

Actividade a desenvolver: Áreas de escolha livre

ANI 2

Codificação crianças

Critérios de Observação	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	Inferências
Relaciona-se bem com os colegas	S	S	S	N		S		S	S					S	S	S	S	
Provoca conflito	N	N	N	S		N		N	N					N	N	N	N	C4 destrói as brincadeiras dos outros com o triciclo
Integra-se em brincadeiras de grupo	S	N	N	S		S		S	S					S	S	S	S	C2 e C3 preferiram brincar sozinhos
Manifesta desinteresse pela actividade	N	N	N	N		N		N	N					N	N	N	N	
Revela-se motivada para a dinâmica da sala	S	S	S	S		S		S	S					S	S	S	S	
Outros:																		



GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA (2)

Objectivo Geral: Identificar Diferentes Tipos de Interação entre as Crianças

Data: 19/01/2011

Local de acção: SALA A  SALA B  OUTRO LOCAL

Nº de crianças presentes

Código das Ausentes

Legenda: SIM (S); NÃO (N); NÃO OBSERVADA (NO)

Actividade a desenvolver: Áreas de escolha livre

ANI 2

Codificação crianças

Critérios de Observação	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	Inferências
Relaciona-se bem com os colegas	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S			S	S		S	S	
Provoca conflito	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N			N	N		N	N	C 2 é agressivo na interacção com os colegas
Integra-se em brincadeiras de grupo	S	S	N	S	S	S	N	N	S	S			S	S		S	S	C3, C7 e C8 brincam sozinhos
Manifesta desinteresse pela actividade	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N			N	N		N	N	
Revela-se motivada para a dinâmica da sala	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S			S	S		S	S	
Outros:																		

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA (3)

Objectivo Geral: Identificar Diferentes Tipos de Interação entre as Crianças

Data: 21/01/2011

Local de acção: SALA A  SALA B  OUTRO LOCAL

Nº de crianças presentes

11

Código das Ausentes

C3 C7 C12  
C13 C15 C17

Legenda: SIM (S); NÃO (N); NÃO OBSERVADA (NO)

Actividade a desenvolver: Música (AEC) e áreas de escolha livre

ANI 2

Codificação crianças

Critérios de Observação.	Codificação crianças																	Inferências	
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17		
Relaciona-se bem com os colegas	S	N		S	N	N		S	S	S	S			S		S			
Provoca conflito	N	S		N	S	S		N	N	N	N			N		N			C 2, C5 e C6 incomodam os colegas
Integra-se em brincadeiras de grupo	S	N		N	S	S		S	S	S	S			S		S			C2 e C4 brincam sozinhos
Manifesta desinteresse pela actividade	N	S		S	N	N		N	N	N	S			N		N			C2, C4 e C11 não participaram na actividade de música
Revela-se motivada para a dinâmica da sala	S	N		N	S	S		S	S	S	N			S		S			
Outros:																			

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA (4)

Objectivo Geral: Identificar Diferentes Tipos de Interação entre as Crianças

Data: 24/01/2011

Local de acção: SALA A  SALA B  OUTRO LOCAL

Nº de crianças presentes

14

Código das Ausentes

C4 C16 C17

**Legenda:** SIM (S); NÃO (N); NÃO OBSERVADA (NO)

Actividade a desenvolver: Áreas de escolha livre

ANI 1

Codificação crianças

Critérios de Observação	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	Inferências
Relaciona-se bem com os colegas	S	N	S		S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S			
Provoca conflito	N	S	N		N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N			C2 não aceita interferência dos colegas e C11 não partilha material
Integra-se em brincadeiras de grupo	S	N	S		S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S			C2 e C7 preferiram sempre a actividade individual
Manifesta desinteresse pela actividade	N	N	N		N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N			
Revela-se motivada para a dinâmica da sala	S	S	S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S			
Outros:																		

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA (5)

Objectivo Geral: Identificar Diferentes Tipos de Interação entre as Crianças

Data: 26/01/2011

Local de acção: SALA A  SALA B  OUTRO LOCAL

Nº de crianças presentes

11

Código das Ausentes

C4 C11 C12 C13  
C15 C17

Legenda: SIM (S); NÃO (N); NÃO OBSERVADA (NO)

Actividade a desenvolver: Áreas de escolha livre

ANI 1

Codificação crianças

Critérios de Observação	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	Inferências
Relaciona-se bem com os colegas	S	N	S		N	S	S	S	S	S				S		S		C2 não aceitou que interferissem no jogo e esteve agressivo C5 não se fixou em nenhuma das áreas, tornando-se muito arrelizador para os colegas
Provoca conflito	N	S	N		S	N	N	N	N	N				N		N		C2 e C5
Integra-se em brincadeiras de grupo	S	S	N		N	S	N	S	S	S				S		S		C10 e C14 fazem jogo paralelo na construção de puzzles
Manifesta desinteresse pela actividade	N	N	S		S	N	N	N	N	N				N		N		C3 esteve a copiar nomes dos colegas, na companhia do adulto, sempre á espera de poder ir embora
Revela-se motivada para a dinâmica da sala	S	S	N		N	S	S	S	S	S				S		S		Apesar de motivada, C7 faz jogo individual e desenha
Outros:																		



GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA (6)

Objectivo Geral: Identificar Diferentes Tipos de Interação entre as Crianças

Data: 27/01/2011

Local de acção: SALA A  SALA B  OUTRO LOCAL

Nº de crianças presentes  Código das Ausentes

Legenda: SIM (S); NÃO (N); NÃO OBSERVADA (NO)

Actividade a desenvolver: Áreas de escolha livre

ANI 1

Codificação crianças																		
Critérios de Observação	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	Inferências
Relaciona-se bem com os colegas	S	S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		S	S	
Provoca conflito	N	N		N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N		N	N	
Integra-se em brincadeiras de grupo	S	S		S	N	S	N	S	S	S	N	S	S	S		S	S	C10 e C14 fazem jogo paralelo na construção de puzzles.
Manifesta desinteresse pela actividade	N	N		N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N		N	N	C5 fixou-se nos jogos de mesa mas passou o tempo a observar o que faziam os colegas
Revela-se motivada para a dinâmica da sala	S	S		S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S		S	S	Apesar de motivada, C7 escolhe sempre as mesmas actividades: desenho e jogos de mesa
Outros:																		

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA (7)

Objectivo Geral: Identificar Diferentes Tipos de Interação entre as Crianças

Data: 07/02/2011

Local de acção: SALA A  SALA B  OUTRO LOCAL

Nº de crianças presentes  Código das Ausentes

Legenda: SIM (S); NÃO (N); NÃO OBSERVADA (NO)

Actividade a desenvolver: Confeção de massa para modelar no contexto de animação – participação da mãe de C 5

ANI 3

Critérios de Observação	Codificação crianças																	Inferências
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	
Relaciona-se bem com os colegas	S	S	S	N	N	N	S	S		S	N	S		S	S		S	
Provoca conflito	N	N	N	S	S	S	N	N		N	S	N		N	N		N	C4,C5,C6 e C11 não partilham o material
Integra-se em brincadeiras de grupo	S	S	S	N	N	N	S	S		S	N	S		S	S		S	
Manifesta desinteresse pela actividade	N	N	N	N	N	N	N	N		N	N	N		N	N		N	
Revela-se motivada para a dinâmica da sala	S	S	S	S	S	S	S	S		S	S	S		S	S		S	
Outros:																		

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA (8)

Objectivo Geral: Identificar Diferentes Tipos de Interação entre as Crianças

Data: 09/02/2011

Local de acção: SALA A  SALA B  OUTRO LOCAL

Nº de crianças presentes  Código das Ausentes

Legenda: SIM (S); NÃO (N); NÃO OBSERVADA (NO)

Actividade a desenvolver: Visita à fábrica de loiça – modalidade de oficina – modelagem e pintura

ANI 3

Codificação crianças

Critérios de Observação	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	Inferências
Relaciona-se bem com os colegas	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Provoca conflito	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	C2 empurrou e bateu em C5 e C11, na conquista do lugar da frente, envolvendo-se as três crianças em conflito
Integra-se em brincadeiras de grupo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Manifesta desinteresse pela actividade	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
Revela-se motivada para a dinâmica da sala	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Outros:																		

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA (9)

Objectivo Geral: Identificar Diferentes Tipos de Interação entre as Crianças

Data: 14/02/2011

Local de acção: SALA A  SALA B  OUTRO LOCAL

Nº de crianças presentes  Código das Ausentes

Legenda: SIM (S); NÃO (N); NÃO OBSERVADA (NO)

Actividade a desenvolver: Actividades livres e Pintura facial

ANI 3

Codificação crianças

Critérios de Observação	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	Inferências
Relaciona-se bem com os colegas	S	S				S	S	S	S	S	S	S		S	S			
Provoca conflito	N	N				N	N	N	N	N	N	N		N	N			
Integra-se em brincadeiras de grupo	S	N				S	S	S	S	S	N	S		S	N			C2, C11 e C15 desenvolveram actividade individual
Manifesta desinteresse pela actividade	N	N				N	N	N	N	N	N	N		N	N			
Revela-se motivada para a dinâmica da sala	S	S				S	S	S	S	S	S	S		S	S			
Outros:																		



Anexo 5 – Autorização dos encarregados de educação para a realização da  
entrevista às crianças (n=6)

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Eu .....encarregado de educação de  
.....,a frequentar o espaço de Animação Socioeducativa do JI  
de..... e para efeito de investigação na área da Supervisão Pedagógica, da  
educadora Graça Cavaleiro, declaro que autorizo o meu educando a ser entrevistado e  
gravado em registo áudio, tendo-me sido assegurado o seu anonimato aquando da  
divulgação de dados, bem como a destruição da gravação quando a mesma já não for  
necessária.

Data.....

Assinatura do Enc. de Educ.....



## Anexo 6

### Guião da entrevista às crianças

<p>I - TEMA: Caracterizar o contexto de Animação Socioeducativa do JI por via do discurso da criança.</p> <p>II – OBJECTIVO GERAL: Identificar formas de motivação da criança na sua interacção com os outros no espaço de Animação Socioeducativa.</p>			
PARTE	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	INFORMAÇÕES E FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
I	<p>1.1 Legitimar a entrevista, dando a conhecer aos encarregados de educação, a temática em questão.</p> <p>1.2 Captar o interesse da criança entrevistada</p>	<p>Anteriormente à realização da entrevista, à criança, os pais e/ou seus encarregados de educação irão ser informados das intenções e de como a mesma irá decorrer: A autorização da entrevista será feita através de uma declaração de autorização, na qual será dado a conhecer o seguinte:</p> <p>Sou a Educadora de Infância Graça Cavaleiro e estou a desenvolver um estudo, no âmbito da Supervisão Pedagógica na Animação Socioeducativa do Jardim de Infância e a promoção do espaço relacional no grupo de crianças. Assim, pretendo fazer uma entrevista ao seu educando, durante a qual será feita uma gravação áudio, sendo a criança familiarizada com esse facto e tendo oportunidade, se o desejar, de ouvir a gravação. Esta modalidade de recolha de informação deve-se à facilidade de acesso ao conhecimento da opinião da criança.</p> <p>A entrevista decorrerá no horário e no contexto da animação socioeducativa e será individual.</p> <p>A sua duração irá depender da reacção da criança entrevistada, do tempo necessário para a conclusão das respostas ao longo da entrevista, atendendo á sua predisposição, podendo ser interrompida se a criança manifestar algum desconforto, quer por motivo de necessidades fisiológicas ou outros factores.</p> <p>A identidade da criança será mantida no anonimato, aquando da divulgação de dados e o registo magnético da gravação da entrevista será destruído quando já não for necessário.</p> <p><i>1.2.1 Gostava de saber o que é que tu achas sobre o ATL – podemos conversar?</i></p>	<p>Pedido de autorização aos encarregados de educação para a realização da entrevista gravada em registo áudio.</p> <p>Garantia de anonimato do entrevistado e da destruição do conteúdo em áudio da entrevista, quando esse já não for necessário.</p> <p>A designação ATL para identificar o espaço de Animação</p>

II	<p>2.1 Identificar os interesses da criança, relativamente ao ATL, nomeadamente as áreas de actividade preferidas</p> <p>2.2 Identificar quais as actividades de expressão artística orientadas pela animadora que mais a marcou</p> <p>2.3 Sinalizar interacções</p> <p>2.4 Testar as expressões artísticas como estratégia de interacções positivas</p>	<p>2.1.1 Gostas de estar no ATL? Porquê?</p> <p>2.2.1 De todas as actividades de expressão que fizeste, de qual gostaste mais?</p> <p>2.3.1 E gostas de estar com os teus amigos quando brincas?</p> <p>2.4.1 Quando a ANI3 faz actividades de expressão, é mais fácil brincar e estar com os amigos?</p> <p><i>Obrigado pela tua colaboração.</i></p>	<p>Socioeducativa é mais perceptível para a criança, daí utilizá-la durante a entrevista.</p> <p>A ordem indicada das questões ou até mesmo o facto de acontecerem ou não, dependerá da motivação da criança para responder, da sequencialidade do seu discurso e do seu poder comunicativo.</p>
----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Anexo 7 Guião da entrevista às Animadoras

I - TEMA: Identificar estratégias promotoras de interacção das crianças no espaço de Animação Socioeducativa.			
II – OBJECTIVO GERAL: Caracterizar o contexto de Animação Socioeducativa do JI na perspectiva da Animadora Socioeducativa			
PARTE	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	INFORMAÇÕES E FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
I	1.1 Legitimar a entrevista, dando a conhecer às animadoras os objectivos da entrevista.	<p>Antes de iniciar a entrevista será dada informação acerca do decorrer da mesma.</p> <p>Sou a Educadora de Infância Graça Cavaleiro e encontro-me a desenvolver um estudo enquadrado no mestrado em Supervisão Pedagógica sobre a temática “ A supervisão pedagógica na animação socioeducativa do Jardim de Infância e a promoção do espaço relacional”.</p> <p>Gostaria de pedir a sua autorização para efectuar uma gravação áudio.</p> <p>A sua identidade será mantida no anonimato, aquando da divulgação de dados e o registo magnético da gravação da entrevista será destruído quando já não for necessário.</p>	<p>Pedido de autorização às animadoras para a realização da entrevista gravada em registo áudio.</p> <p>Garantia de anonimato do entrevistado e da destruição do conteúdo em áudio da entrevista, quando esse já não for necessário.</p>
II	1.2 Captar a colaboração da animadora para o sucesso da entrevista	<p><i>1.2.1 Gostava de saber o que pensa sobre a animação socioeducativa do JI – podemos conversar?</i></p>	
	2.1 Caracterizar profissionalmente a animadora	<p>2.1.1 Em primeiro lugar, gostava que me dissesse há quantos anos exerce a função de animadora?</p> <p>2.1.2 Quais são as suas habilitações académicas?</p> <p>2.1.3 Esteve sempre a exercer essas funções e teve formação específica nessa área?</p>	
	2.2 Identificar a sua opinião acerca da organização do espaço de animação	<p>2.2.1 Qual a sua opinião relativamente à organização do nosso espaço de animação socioeducativa. Ele está dividido em três grupos,</p>	<p>A ordem indicada das questões ou até mesmo o facto de acontecerem ou não, dependerá da sequencialidade do discurso, e da</p>

	<p>2.3 Testar as expressões artísticas como estratégia na animação socioeducativa</p> <p>2.4 Caracterizar as interacções do grupo de crianças</p>	<p>distribuídos por áreas distintas. Concorda com este tipo de organização? Acha-a adequada?</p> <p>2.2.2 Que vantagem encontra nesta nova estrutura?</p> <p>2.3.1 Considera pertinente que as actividades artísticas sejam realizadas?</p> <p>Porquê?</p> <p>2.4.1 Para as crianças, que importância terão essas actividades nas suas dinâmicas relacionais?</p> <p>2.4.2 Ao nível das relações interpessoais como caracteriza o grupo do estudo neste momento?</p> <p>2.4.3 Identifica alguma criança que se destaque pela positiva ou pela negativa, que queira referir?</p> <p><i>Obrigado pela sua colaboração.</i></p>	<p>motivação da animadora para responder às perguntas que lhe são colocadas.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------

Anexo 8 - Autorização das animadoras para a realização da entrevista (N=3)

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

.....a exercer funções de animadora no espaço de Animação Socioeducativa do JI de....., declaro, para efeito de Projecto de mestrado da educadora Graça Cavaleiro, sob a temática “ Supervisão Pedagógica na Animação Socioeducativa – Promoção do “espaço relacional”, que aceito realizar a entrevista gravada em registo áudio, tendo-me sido assegurado o direito do anonimato, aquando da divulgação dos dados. Também me foi dado a conhecer que o conteúdo da gravação será destruído quando já não for necessário.

28/02/2011

A Animadora,